Rektor Dr. Karol Szymanowski (Warszawa)

WYCHOWAWCZA ROLA KULTURY MUZYCZNEJ W SPOŁECZEŃSTWIE*)

Januszowi Miketcie na pamiątkę wspólnej pracy dla wspólnej idei ze szczerą przyjaźnią poświęca
Autor.

Tytuł niniejszej pracy określa dokładnie jej zakres, charakter i zasadniczą tendencję. Możliwe jest, że się mylę, jednak o ile mi wiadomo, dotychczas żaden z polskich pisarzy muzycznych nie ujął głębiej zagadnienia muzyki na *płaszczyźnie społecznej*: nikt nie pokusił się o ugruntowanie podstaw oraz określenie granic, kierunków i sposobu bezpośredniego jej oddziaływania nie pod kątem widzenia subjektywnej wrażliwości jednostki, lecz w olbrzymich wymiarach społecznego zapotrzebowania i nieuniknionej — dodatniej czy też ujemnej — uczuciowej reakcji mas na jej lotny, wnikliwy, wszechogarniający żywioł. Użyłem tu z rozmysłem tego słowa: istotnie muzyka jest dziś żywiołową siłą, przenikającą bez trudu w najgłębsze nawarstwienia ludności, zaspokajającą w najszerszym zakresie estetyczny głód mas, co jest tembardziej godne uwagi, iż dzieje się to bez względu na jej istotną, estetyczną wartość, czyli prowadzi do zasadniczych nieporozumień i niepożądanych niejednokrotnie wyników. W istocie, daremniebyśmy poszukiwali w dziedzinie innych sztuk pięknych tej *powszechności i bezpośredniości oddziaływania*, jaka jest właściwa muzyce. To jedno powinnoby już spowodować, aby *wyrozumowany* stosunek do muzyki zajął należne mu miejsce w naszej świadomości kulturalnej. Tymczasem ze smutkiem należy to stwierdzić: jesteśmy jeszcze bardzo dalecy od

---

[1]) Przedruk z „Pamiętnika Warszawskiego", Rok II, Zeszyt 8, Listopad 1930.

sprecyzowania jakiegokolwiekbądź stanowiska w stosunku do tego zagadnienia, w najbardziej syntetycznem jego ujęciu. Muzyka — zdawałoby się — pozostaje wciąż uczuciową, prywatną sprawą poszczególnej jednostki, jej cechą subjektywną, poniekąd przypadkową, tak jak naprzykład większa czy mniejsza wrażliwość na piękno natury, czy też zamiłowanie do tego czy innego sportu, — cechą subjektywną, nie obowiązującą do niczego, pozostającą jakgdyby na marginesie tak zwanego „ogólnego wykształcenia".

Czyż nie jest to w istocie objawem charakterystycznym, iż przeciętnie kulturalny i wykształcony człowiek ma zazwyczaj bodaj elementarne wiadomości z dziejów literatury i plastyki, umiejąc w razie potrzeby sklecić niezgorsze zdanie o Buonarottim, Sofoklesie, Szekspirze czy Velasquezie. Wiadomości te mniej lub więcej pogłębione należą już w zasadzie do obowiązującego bagażu myślowego kulturalnej jednostki. Natomiast, pocóż tu mówić o opinjach muzycznych tego typu „wykształconych" ludzi, skoro na kartach dzieł najpierwszych naszych pisarzy, kiedy fantazja zawiedzie ich na manowce muzyczne, roi się od analfabetycznych okropieństw, którychby się powstydził uczeń pierwszego roku Konserwatorjum! Głębokie zamiłowanie i podziw dla naszego piśmiennictwa powstrzymuje mię od cytowania *in extenso* odnośnych ustępów i nazwisk ich autorów.

Owo powszechne niemal ignorowanie i lekceważenie spraw muzycznych jest zastanawiające i niezrozumiałe, wobec niewątpliwego faktu, iż w zakresie społecznym muzyka wywiera dziś nierównie większy wpływ niż literatura i plastyka, narzuca się więc nieunikniona konieczność wyciągnięcia z tego stanu rzeczy odpowiednich wniosków, zwłaszcza dla jednostek, poczuwających się do odpowiedzialności za rozwój kultury artystycznej kraju.

Należy tu zaznaczyć, iż — zdaniem mojem — w obecnym układzie stosunków społecznych, gdzie żaden objaw duchowej, twórczej energji narodu nie może być przeoczony, przeciwnie: winien być zużytkowany celowo i świadomie w sprawie ogólnego podniesienia poziomu kulturalnego i to w najszerszym zakresie społecznym, — narzuca się jako nieunikniony postulat pewna koordynacja działań na tem polu, i to nietylko przedstawicieli poszczególnych gałęzi sztuk pięknych, lecz również myśli naukowej i inicjatywy społecznej. Dlatego pragnąłbym szczerze, by uwagi moje zawarte w tej pracy wyszły poza zawodowy krąg muzyków i działaczy muzycznych, dla których zapewne niejedna z wypowiedzianych tu myśli stała się oddawna truizmem, nie wymagającym żadnych uzasadnień; chciałbym, by przemówiły one również do szerszych kół tych prawdziwie kulturalnych i poczuwających się do społecznego obowiązku jednostek, dla których sztuka nasza była dotychczas jedynie

źródłem mniej lub więcej głębokich estetycznych doznań, nie wychodziła jednak poza zaklęty krąg subjektywnego do niej stosunku. Owo szczerze tu wyjawione pragnienie stało się przyczyną, iż w toku mych rozważań, w poszukiwaniu mocnych podstaw dla zasadniczej mej idei, częstokroć byłem zmuszony wkraczać na tereny, leżące bądź o miedzę od właściwego mi pola pracy, a więc w dziedzinę literatury i plastyki, bądź dalej nawet, sięgając naprzykład często do faktów historycznych. Pewne ich swoiste oświetlenie wywoła być może niejeden odruch sprzeciwu. Tem lepiej jednak! Stanie się to może powodem szerszej dyskusji nad sprawą, którą dotychczas w dziejach myśli polskiej przemilczano z podziwu godnym uporem, a której waga stała się dziś rzeczą oczywistą. Stosunek objektywny do jakiegokolwiek faktu z dziedziny duchowej kultury narodu nie może ograniczać się jedynie do kolejnego i pozbawionego logicznej ciągłości naświetlania poszczególnych jego przejawów, jak to ma miejsce w tak zwanej „krytyce" (jeżeli chodzi o publicystyczną, jakże nieraz żałosnej!). Nie wystarcza również szersze ujęcie przedmiotu na płaszczyźnie historycznej, będącej w zasadzie systematyzowaniem dokonanych już faktów. Nieuniknione jest tutaj podejście do „zagadnienia żywego", ujętego w organicznym procesie jego „stawania się", w tych jego zmiennych a twórczych formach, z jakiemi mamy praktycznie do czynienia. Ujęcie więc całej sprawy w sposób syntetyczny, a jednak giętki, sprężysty, zgodny z narzuconemi przez chwilę obecną wymogami, jest zasadniczym celem niniejszej pracy.

*

Przedewszystkiem więc idzie tu o ustalenie jaknajszerzej ujętych podstaw całej mej ideologji muzycznej, o znalezienie istotnego punktu oparcia, tej tajemniczej sfery, w której sztuka — w danym razie muzyka — jest organicznie związana z życiem całego narodu, społeczeństwa a nietylko poszczególnych klas czy jednostek. Pragnąłbym wykazać przedewszystkiem, iż indywidualna twórczość artysty nabiera istotnie wysokiego lotu, odbiwszy się poprzednio od tej jedynie pewnej odskoczni, jaką jest społeczna kultura artystyczna, pozatem iż w dziwnie pogmatwanej linji rozwoju naszej twórczości muzycznej (w przeciwieństwie do literatury naprzykład) wyczuwa się wyraźnie brak tej odskoczni, co sprawiło, iż muzyka nasza zawisła niejako w próżni, nie wywołując rezonansu w szerszych warstwach społeczeństwa, chociażby za tragiczną nieraz cenę obniżenia lotu. Na ewentualne zarzuty, iż pogląd mój jest zbyt idealistyczny, iż prawdziwie wielka sztuka jest prywatną sprawą indywidualnego talentu, a więc w pewnej mierze szczęśliwym przypadkiem, postaram się w następstwie znaleźć nieodparte zdaniem mojem argumenty.

Na wstępie muszę zaznaczyć, iż pomimo szczupłego stosunkowo naszego dorobku na tem polu, mało kto ma tyle obowiązków wdzięczności w stosunku do własnej muzyki, jak właśnie społeczeństwo polskie. Wystarczy tu wspomnieć jedno tylko wielkie imię: Fryderyk Chopin.

Istotnie, w tym jedynym chyba przypadku możnaby — być może — mówić o nieoczekiwanej, łaskawej interwencji jakiejś siły wyższej, bowiem wzrósł On nagle, jak fantastyczny, niewysłowionej piękności kwiat na szarym, beznadziejnym ugorze naszego ówczesnego życia. Był on istotnym darem niebios, zesłanym nam w najcięższej godzinie niedoli. Wziął na swe wątłe barki olbrzymi trud stworzenia muzyki polskiej i wypełnił go sam, własnemi rękoma, nie odziedziczył bowiem nic po nikim, wzrósł w próżni i tak do dziś dnia pozostał, jako wyniosła samotna kolumna.

Jest istotnie coś czarodziejskiego w tym fakcie, iż zjawił się on nagle w chwili, gdy był nam historycznie najbardziej potrzebny. Bowiem— brzmi to być może paradoksalnie — właśnie o jego politycznej roli chcę tu mówić: zdala od kraju, skazany na dozgonne przebywanie w obcem, chociaż — na szczęście — rozumiejącem jego wielkość środowisku, był on zapewne największym Ambasadorem Polski, jaki kiedykolwiek istniał, — Ambasadorem, który przez całe stulecie, najpiękniejszym i zrozumiałym dla wszystkich językiem mówił całemu światu o naszej niezłomnej woli życia, zadając kłam posępnym pogłoskom o nieodwołalnej, ostatecznej katastrofie. Wszędzie docierało to Imię, wieczyście związane z imieniem Polski. Ileż to miljonów ludzi, na najdalszych krańcach oceanów, dowiadywało się o jej tragicznem a jednak nieugiętem istnieniu tylko i jedynie być może dzięki tej nie wysłowionej lecz wyśpiewanej, najpiękniejszej w świecie Apologji!

Dziś pozostała po nim garść prochów na dalekim, obcym cmentarzu i jego dzieło, szczupłe w rozmiarach, nieśmiertelne w treści. Dzieło to jest też dotychczas niewątpliwie jedyną prawdziwie wielką Polską Muzyką. Stanęło ono na tej niezmiernej wyżynie dzięki owej właśnie powszechnej zrozumiałości języka, którym się wypowiadał genjusz Fryderyka Chopina.

Do głębi serca nawet własnego narodu dotrzeć może artysta jedynie drogą stwarzania wszechludzkich wartości, w inny sposób pojęta odrębność rasowa, zakreślenie ciasnych granic sferze najtajemniejszych ludzkich wzruszeń, lokalny utylitaryzm sztuki, który niestety w pewnym stopniu spaczył olbrzymi talent Stanisława Moniuszki, mści się zawsze na bezwzględnej wartości dzieła, wiążąc je ze ściśle określonym momentem dziejowej rzeczywistości i czyniąc je nieraz niezrozumiałem i bezwartościowem dla najbliższych nawet pokoleń. Tem się tłumaczy

niewątpliwy fakt, iż nam — dzisiejszym — wydają się znacznie bliższymi Bach i Mozart naprzykład, niż Schumann lub Berlioz, pomimo iż objektywnie rzecz biorąc, nikomu nie przyjdzie na myśl podawać w wątpliwość ich wielkich talentów. Istotnie bowiem, prawdziwa wartość dzieła sztuki zdaje się zależeć nietylko od potencjalnej siły indywidualnego talentu, ale w znacznej mierze i od wyrozumowanego stanowiska, jakie artysta zajmuje w stosunku do najogólniej pojętego zagadnienia sztuki.

Dlatego też muzyka Chopina posiada nietylko wartość „samą w sobie", lecz zawiera również niewyczerpane możliwości dalszego rozwoju, stojąc jak drogowskaz na przełomie dwóch epok i wskazując niechybny, niewątpliwy kierunek, w którym nam dalej iść należy.

O żywotności tej muzyki, o jej zadziwiającej współczesności niejednokrotnie już mówiłem; jeżeli dziś wspominam o tem, to jedynie dlatego, by z całą stanowczością stwierdzić, iż muzyka odegrała w dziejach naszych tak wielką i dobroczynną rolę, iż należy się jej słusznie od narodu, społeczeństwa, wreszcie — *last not least* — od państwowości naszej największa wdzięczność, opieka i poparcie.

Oczywiście nie potrzebuje tej opieki i poparcia muzyka Chopina, postawmy więc na jej miejscu Muzykę Polską w ogólności, a zwłaszcza dalszy jej najpomyślniejszy rozwój, godny wielkiego, wolnego narodu.

Nie wiem, czy jesteśmy narodem bardzo czy też średnio muzykalnym, z bogactwa i piękności naszego folkloru należałoby raczej wnosić, iż wprost nie umieliśmy w dostatecznej mierze wyzyskać wrodzonej — powiedzmy: potencjalnej — naszej muzykalności, nadając jej wyższą formę: społecznej kultury muzycznej. Należy jednak przyznać, iż w najcięższych przedwojennych czasach, kiedyto gorzkim i daremnym nieraz wysiłkiem opłacało się najmniejszą zdobycz w dziedzinie naszej kultury duchowej, inicjatywa społeczna w stosunku do rozwoju muzyki nigdy zupełnie nie zmilkła, przeciwnie: zdawała się nawet nabierać rozpędu w miarę zbliżania się przełomowych lat. Jeżeli zaś nie wydała dość bujnych plonów, to w znacznej części należy to złożyć na karb beznadziejnej często walki, jaką dobre chęci i energja społeczna musiała staczać z bezduszną, upartą, zmechanizowaną przemocą wroga.

Dziś inicjatywa ta istnieje i rozwija się nadal, z tą radosną różnicą, iż w państwowości ma już nie wroga, lecz naturalnego opiekuna i rzecznika. Tu z konieczności nasuwa się zasadnicza kwestja, w jakim stopniu ingerencja państwa w sprawach duchowej kultury narodu, zwłaszcza zaś w dziedzinie sztuki, jest pożądana? Zdaniem mojem jest ona nietylko potrzebna, ale konieczna, i to właśnie w tej dziedzinie, gdzie chodzi o sprawę podniesienia poziomu kultury artystycznej całego społeczeństwa, w najszerszem tego słowa znaczeniu. Najśmielsza inicja-

tywa społeczna nie zdołałaby bez pomocy państwa zrealizować planów zakrojonych na tak olbrzymią miarę.

Otóż jeżeli chodzi o muzykę, to w pierwszych latach naszego samoistnego bytu, my — jej przedstawiciele — powiedzmy to sobie szczerze — ze smutkiem zmuszeni byliśmy stwierdzić, iż jakgdyby zapomniano nietylko już o nas samych, lecz co gorsza o naszej sprawie, — sprawie, której poświęcamy całą naszą energję, ciążką i niezawsze wdzięczną pracę całego życia. Stało to w jaskrawej sprzeczności z powołaniem do życia organu państwowego, którego jedynem zadaniem było stworzenie najpomyślniejszych warunków dla bujnego rozwoju kultury artystycznej kraju. Zdawało się, jakgdyby zachowano nadal „przedwojenne" stanowisko w stosunku do muzyki, — stanowisko, traktujące ją jako łagodny narkotyk, przeznaczony niegdyś dla usypiania czujności pewnych warstw społecznych, jak słodką leguminę, o którą zbyteczneby było się troszczyć w epoce zażartych walk o powszedni chleb politycznego bytu narodu.

Zapomniano wówczas, że muzyka to potężna broń w walce z ciemnotą i barbarzyństwem mas, to istotny pokarm duchowy, zawierający największą bodaj ilość odżywczych witamin i najłatwiej przytem przenikających w najgłębsze warstwy ludności. Tam gdzie plastyka jest najczęściej rudymentem niemal, ciekawostką etnograficzną, gdzie literatura niemal nie istnieje wcale, tam muzyka jest wiecznie żywą, działającą siłą, chociażby w pierwotnej formie pieśni ludowej.

Otóż żywotność pieśni, czy mówiąc ogólnie: muzyki ludowej, jest zjawiskiem bezwzględnie dodatniem; to jakby z głębi serca rasy wiecznie bijące źródło żywego natchnienia, jakby wydarte z łona gór złomy marmuru, oczekujące tylko wysiłku twórczej ręki, zdolnej nadać im wiecznotrwałe kształty prawdziwego dzieła sztuki.

Lecz o powszechnej, nigdy niezaspokojonej, organicznej, że tak powiem, potrzebie muzyki świadczy poza pieśnią ludową inna forma muzyki, w dosłownem tego słowa znaczeniu „popularnej".

To muzyka miast, miasteczek, muzyka wdzierająca się dziś już nawet przemocą na wieś, by swym pospolitym, cynicznym zgiełkiem przygłuszać i niszczyć pierwotną czystość pieśni ludowej; muzyka restauracji, szynku, czy karczmy, co właściwie na jedno wychodzi, przeważnie import zagraniczny najgorszego gatunku, deprawujący smak, wykoszlawiający zdrowy instynkt artystyczny (tak nieomylny w ludowej pieśni), a jednak paradoksalnie odpowiadający jakimś istotnie realnym artystycznym, to znaczy duchowym, potrzebom szerokich mas.

Zachodzi tu nieobliczalna w fatalnych swych skutkach omyłka: istotny głód artystycznych wrażeń masy te, w braku jakiegokolwiek wyrozumowanego kryterjum, zaspokajają łakomie, łapczywie byle czem, a raczej

gorzej: trującą wprost strawą, ponieważ niema rąk, któreby im podały odżywczy pokarm prawdziwej sztuki. I tu jest zasadniczy punkt wyjścia moich rozważań: stajemy wobec niewątpliwego faktu, iż w życiu dzisiejszem społeczeństw muzyka stanowi olbrzymią, stale działającą siłę; jest czemś zgoła niezbędnem i to w znacznie większym stopniu niż plastyka i literatura, rozlewa się bowiem szeroką falą wśród wszystkich warstw społeczeństwa, nie wymagając w tak wysokim stopniu indywidualnej kultury umysłu. Siła ta jednak może działać w dwóch biegunowo przeciwnych kierunkach: może być ona elementem destrukcyjnym, niszczącym instynktowną artystyczną wrażliwość, lub też konstrukcyjnym, i to w najistotniejszem tego słowa znaczeniu, co w następstwie postaram się wykazać.

Chodzi więc o to, by żywiołową siłę muzyki skierować w odpowiednie łożysko, ujarzmić jej niesforny pęd, tak jak się ujarzmia naoślep pędzące wody wartkiej rzeki i zmusza je do obracania kół młyńskich, wykonywających owocną, pożyteczną pracę.

Niestety, nie ulega wątpliwości, iż nie istnieje żadna ludzka czy nadludzka moc, którąby zdołała zniszczyć zły posiew, wyplenić doszczętnie ohydny chwast „popularnej muzyki". Jest to zło konieczne, jedno z tysiąca innych, z któremi nie upora się nigdy największa cywilizacja, najsubtelniejsza kultura. Jest jednak w ludzkiej mocy przeciwstawiać w miarę możności tej sile deprawującej siłę twórczą, organizującą, istotnej sztuki.

Tu znów, w formie nie ulegającego dla mnie żadnej wątpliwości pewnika, muszę zaznaczyć, iż niema chyba większego fałszu, większego zakłamania się, powiem nawet: większej nieuczciwości w stosunku do „maluczkich", jak szeroko u nas, dawniej zwłaszcza, przyjęta biblijna— że tak powiem — zasada „stosowania wiatru do wełny jagnięcia" większości naszych imprez artystyczno-popularnych. To obdarowywanie mas jakimś nikomu niepotrzebnym surogatem, wmawianie w nie, że to są istotne wartości, pod pozorem, że ta pół-sztuka jest zrozumiała i dostępna,— to pewnego rodzaju filantropijne oszustwo, które z całą bezwzględnością niszczyć należy,— oszustwo, wypływające z niewątpliwego poczucia, że istotne wartości to święte tabu, wieczysta własność pewnych społecznych kulturalnych klas, mających jedyne, niezaprzeczone do nich prawo, polegające na ich rozumieniu. Tymczasem wystarczy przysłuchać się rozmowom strojnego tłumu, wychodzącego z Teatru Wielkiego lub Filharmonji po wykonaniu jakiegoś istotnie wielkiego dzieła, by dostatecznie się przekonać, jak dziwnie wygląda to zrozumienie i oparte na niem prawo wyłączności. Natomiast przykładów przeciwnych mógłbym wiele przytoczyć, choćby tak liczne w Niemczech robotnicze czy rzemieślnicze Gesangvereine, wykonywające dzieła Bacha lub Beetho-

vena. Zresztą należy stwierdzić z radością, iż i u nas kultura śpiewu chóralnego, dzięki energji i talentom coraz liczniejszych organizatorów, zaczyna się wśród szerszych mas coraz bujniej rozwijać, w czem — jak dotychczas — zdaje się przodować Wielkopolska.

Otóż, byłożby możliwem przypuścić, iż w cytowanych powyżej, jak i w wielu innych przykładach owe zespoły o bardzo demokratycznym charakterze były pozbawione zupełnie artystycznego poczucia i polegały jedynie na większej lub mniejszej sprawności dyrygenta-pedagoga? Iż jest on jakgdyby poskromicielem dzikich zwierząt, wykonywających na jego skinienie szereg automatycznych ruchów? Wszakże to absurd. Wykonanie byłoby zasadniczo niemożliwe, gdyby każdy z członków zespołu, w miarę studjowania dzieła na próbach, nie znalazł subjektywnej, najbardziej intymnej drogi do istotnej jego treści, na swój sposób, mniej lub więcej naiwny, nie zrozumiał go i po swojemu nie ocenił. Wszak w malutkim swym zakresie jest jego współtwórcą i odpowiada za całość.

Na razie tyle o roli czynnej t. zw. „szerokich mas" w poważnych produkcjach muzycznych. Teraz jeszcze słówko o ich roli biernej: otóż pewien bardzo wybitny kapelmistrz niemiecki z młodszej generacji opowiadał mi niedawno, iż nigdy nie przeżywał tak silnych wzruszeń, jak na koncertach, które daje dla wielkich mas robotniczych w centrach przemysłowych Zagłębia Ruhry i Westfalji, — koncertach o najbardziej poważnych i bezkompromisowych programach. Zwierzał mi się, iż nigdy w żadnej Filharmonji berlińskiej nie ogarnia go tak silne poczucie odpowiedzialności za to, co z siebie, ze swego talentu, entuzjazmu daje temu szaremu tłumowi, zalegającemu poza jego plecami nieskończone szeregi krzeseł, ustawione *ad hoc* w jakiejś fabrycznej hali. Słuchacze ci, niezarażeni snobizmem, jałowem estetyzowaniem, nieuzasadnioną wiarą w formułki, słuchają zarówno symfonji Beethovena, jak *Święta wiosny* Strawińskiego, starając się wchłonąć to olśniewające bogactwo, szukając instynktownie najprostszej i najkrótszej drogi do istotnej treści tych tak różnych dzieł. Pozorny brak wyrozumowanego kryterjum, przeciwstawiającego sobie z nałogu tradycją już uświęcone estetyczne kanony, zmusza ich do intuicyjnego wyczuwania specyficznej wartości tak biegunowo różnych dzieł, jak te np., które wyżej przytoczyłem. Godnym też podkreślenia jest fakt, iż na zapytanie moje, czy na zasadzie swego długoletniego doświadczenia zdołał się zorjentować, jaki styl np.: klasyczny, romantyczny czy nowoczesny, najbardziej pociąga tych słuchaczy, odpowiedział mi, że zdołał to stwierdzić jedynie w poszczególnych wypadkach, całe zaś audytorjum reaguje dodatnio raczej na istotną wartość utworu niż na wybitne znamiona stylowe. Stwierdził też, że burżuazyjna publiczność ze sfer zachowawczych jest pod tym względem znacznie więcej

pozbawiona intuicji, nie mogąc bowiem wyjść poza zaczarowane koło danego stylu *a priori* odrzuca samą możliwość powstania jakichś nowych wartości, na innych wznoszonych płaszczyznach. Nie można chyba znaleźć lepszego argumentu przeciw legendzie o niezrozumiałości nowej muzyki, a zarazem przeciw zakorzenionej u nas zasadzie „wiatru stosowanego do wełny jagnięcia“.

Niewątpliwie może mnie spotkać zarzut, że cytuję tu fakty (nie wszystkie zresztą), tyczące się narodu, w którym kultura muzyczna jest tradycyjna i istotnie stoi na bardzo wysokim poziomie. Zgoda! Lecz czy to się stało za sprawą Ducha Świętego? Jakiejś nadziemskiej łaskawej interwencji? Nie sądzę. Były niewątpliwie pozatem jakieś pracowite, nieumęczone ręce, które od lat i lat tę wielką istotnie kulturę, cegła po cegle, piętro po piętrze, wznosiły do dzisiejszych wyżyn. Bądźmy sprawiedliwi: były tam przed 1870 r. jakieś królestwa i księstwa, mniejsze nieraz od niejednego naszego województwa, z malutką śliczną stolicą pośrodku, w której królowie i książątka więcej się przejmowali sprawą wystawienia na scenie Hofteatru *Fausta* naprzykład niż zawiłemi politycznemi kwestjami. Taki Weimar np., gdzie niegdyś po salach pałacu przechadzał się uwielbiany Hofrat, sam Johann Wolfgang Goethe, a później berło muzyczne dzierżył Franciszek Liszt, kpiąc sobie z przerażenia spokojnych bürgerów i forsując co się zmieści pierwsze sceniczne dzieła ówczesnego groźnego futurysty-bolszewika, niejakiego Ryszarda Wagnera. Był wówczas również pewien król-obłąkaniec, który w przecudnem swem szaleństwie okradł niemal skarb własnego państwa, by przyczynić się do wzniesienia na wzgórzu, w bliskości ślicznego sennego miasteczka, teatru-świątyni, z którego miała na świat cały promieniować wielka sztuka tegoż groźnego futurysty.

Poza tymi możnymi panami istniały tam również tysiące anonimów, osiadłych po wszystkich zapadłych Krähwinklach ogromnego kraju, przeróżnych Orgel-Musik- i Schulmeistrów, gromadzących wokół siebie wszystkich szewców, krawców, kowali i rzeźników, by w dzień Gesangvereinfestu wykonać publicznie Mszę *h-moll* Bacha, czy *Mesjasza* Händla.

Z tej to mrówczej, zapobiegliwej pracy, nieustannych wysiłków i starań, z przekonania o powadze i państwowem nawet znaczeniu świetnie zorganizowanej akcji powstał wspaniały gmach kultury muzycznej Niemiec. My jej nie posiadamy, raczej — jeżeli posiadamy — to w o wiele mniejszym stopniu, i być może istotnie takie koncerty, o jakich wyżej mówiłem, dziś są jeszcze przedwczesne. Lecz któż zaprzeczy, że to, co dziś już jest możliwe w jakiemś Essen czy Buchum, nie będzie możliwe za tyle a tyle lat, poświęconych również mrówczej, zapobiegliwej pracy, przepełnionej poczuciem ważności zadania, — a więc w bliskiej być może przyszłości, — w Dąbrowie Górniczej lub Sosnowcu? To jest właśnie ten

wielki obowiązek, spoczywający na barkach naszych—dzisiejszego pokolenia muzyków, których sam los postawił na progu Niepodległości i powołał wraz z innymi do wznoszenia w naszym zakresie podwalin narodowego, społecznego i państwowego życia. Sam los kazał nam również bacznie wpatrywać się w przyszłość i nie oglądać się poza siebie: to, co ma istotną wartość w przeszłości, pozostanie nazawsze wartością bez naszego współudziału. Poza tem mamy wszystko do zrobienia, wszystko obok siebie, przed sobą. Nie jesteśmy konserwatorami rzeczy już istniejących, nie mamy wiele—my muzycy—do konserwowania. Wszystko musimy stworzyć wysiłkiem, pracą własnych rąk. Lecz praca ta jest tak wielka, tak ważna, że — jak to już podkreśliłem — mamy prawo domagać się zrozumienia jej wagi od państwa i oczekiwać jaknajdalej idącej opieki i pomocy.

Tu muszę dać wyraz wrodzonemu mi optymizmowi i stwierdzić, że od kilku już lat w odnośnych organach państwowych zaznacza się coraz większy przełom na korzyść naszych idei. Punkt widzenia muzyki-narkotyku zaczyna coraz wyraźniej ustępować poglądowi na nią jako na odżywczą twórczą witaminę. W ostatnich zwłaszcza czasach mnożą się w sposób oczywisty te pomyślne dla nas objawy. Najbardziej radosnym tego dowodem jest dokonany już fakt otwarcia Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie. Stanie się ona tym zdawna upragnionym ośrodkiem prawdziwego wykształcenia muzycznego, polegającego nietylko na artystycznem opanowaniu twórczej czy odtwórczej sztuki muzycznej, lecz i na pogłębionej, objektywnej o niej wiedzy. Bowiem na tej podwójnej podstawie tylko może się mocno wesprzeć istotna artystyczna kultura społeczeństwa. Spontaniczne wybuchy twórczości genjalnych jednostek zgasłyby jak płomień w bezpowietrznej przestrzeni, gdyby nie znalazły istotnego oddźwięku w głębokiem zrozumieniu i umiłowaniu sztuki wśród najszerszych warstw ludności.

*

Mówiłem dotychczas o konieczności największego wysiłku, dążącego do podniesienia poziomu naszej kultury muzycznej i wiążącego ją niejako z bezpośrednim interesem państwa. Jakże jednak dowiodę teraz konieczności istnienia tej kultury z państwowego punktu widzenia? Czy istotnie państwo nie może w swym politycznym i narodowym bycie obejść się zupełnie bez niej? Na to pytanie częściowo już odpowiedziałem, wykazując poprzednio, że muzyka w dzisiejszem życiu ludzkości jest olbrzymią, samoistnie działającą siłą, mogącą wywierać wpływ zarówno destrukcyjny, jak i konstrukcyjny. Stąd wypływa niewątpliwie logiczny wniosek, iż niema, a raczej nie powinno być takiej siły, którejby państwo nie było obowiązane wciągnąć w orbitę swych działań i skierować na odpowiednie tory w ogólnym planie swych prac i zabiegów, mających

na celu rozwój kulturalnego swego autorytetu. Tu muszę nawiasem zwrócić uwagę, że większe zainteresowanie, powiedzmy nawet pewien „protekcjonizm”, którym zazwyczaj każda państwowość otacza literaturę piękną, ma źródło w tem, iż literatura, poza swą wartością czysto estetyczną, samą swą treścią myślową wykazuje bezpośrednie punkty styczne z ogólnym interesem państwa; obnaża niejako swą użyteczność lub szkodliwość, czem zmusza niejednokrotnie państwo do pewnej interwencji, co z punktu widzenia czystej twórczości może być nawet uważane za tamę, krępującą jej naturalny rozwój. Inaczej ma się rzecz z muzyką: czysto estetyczne jej walory (przypadkowo tylko związane z treścią myślową, w dziełach dramatycznych lub religijnych) działają bezpośrednio na tajemniczą sferę ludzkiego wzruszenia i kryterja, rozróżniające jej większą czy mniejszą wartość, nie wychodzą w zasadzie nigdy poza sferę czystej estetyki, oczywiście w najgłębszem tego słowa znaczeniu. Jeżeli chodzi o praktyczną stronę całej sprawy, to pozostaje niezaprzeczony fakt, iż muzyka o wielkiej wartości, przez osobliwy swój patos, wpływa niewątpliwie na wysubtelnienie i zwiększenie wrażliwości ludzkiej, czyniąc ją zdolną do głębszego uświadomienia sobie etycznej istoty życia, podczas gdy muzyka bezwartościowa wywiera działanie wprost przeciwne, okazując niejako najbliższy i najłatwiejszy do osiągnięcia cel, poza którym czyha beztreściwa codzienność życia; jest to więc jakby krótkie spięcie, wyzwalające bez żadnego pozytywnego rezultatu całą potencjalną energję wzruszeniowości ludzkiej.

W związku z powyższem pragnąłbym teraz odpowiedzieć na drugą część pytania, mianowicie: na czem polegają owe konstrukcyjne elementy muzyki z punktu widzenia interesu państwa. Tu muszę zacząć od szeregu historycznych truizmów, niewątpliwie dobrze znanych moim czytelnikom, nieuniknionych jednak, bym mógł oprzeć ową odpowiedź na łańcuchu wiążących się z sobą logicznie wniosków.

Przedewszystkiem więc, zdaniem mojem, dzieje ludzkości to właściwie dzieje jej sztuki. Jest to jakby tajemne światło, oświecające od wewnątrz istotne znaczenie życiowych faktów, zachodzących pomiędzy ludźmi, społeczeństwami, narodami, a więc powiedzmy: znaczenie poszczególnych historycznych rzeczywistości. W badaniach historycznych, gdy wszelkie dociekania polityczne, socjologiczne, czy ekonomiczne zawiodą, zdarza się często, że klucz daje ówczesna sztuka. Jakieś wpływy sztuki egipskiej na pierwociny sztuki greckiej rzucają nagle snop światła na ówczesny stan polityczny obu krajów. Wyrafinowane rysunki w grotach kamiennych sygnalizują nam istnienie jakiejś cywilizacji w tak zamierzchłej pomroce wieków, iż poza temi rysunkami nie dosięgnąłby tej głębi żaden najmniejszy promyczek naszej wiedzy o przeszłości. Lecz wspomnijmy o czemś bliższem nam: któż przyszłemu jakiemuś dziejopisowi zdoła

więcej powiedzieć o istotnej naszej historji w pierwszej połowie XIX w., niż trzech wielkich poetów i jeden wielki muzyk?

W otchłaniach dziejów owija się sztuka początkowo jak bluszcz wokół twardego nieustępliwego pnia wierzeń religijnych, a następnie wokół pałaców, władców. Wreszcie w średniowieczu greckiem wyzwala się zwolna z tych podwójnych więzów; staje się samodzielną, staje się sprawą narodu całego, co jaknajusilniej podkreślam: demokratyzuje się niejako i odtąd w szeregu wzlotów i upadków będzie wiernie towarzyszyła losom człowieka na ziemi, tak jak to czyniła zawsze religja z jednej, nauka z drugiej strony, już jednak na równych z niemi prawach. Teatr Dionizosa u stóp Akropolu, teatr, mogący pomieścić całą niemal ludność ówczesnych Aten, to po wsze czasy najgłębszy symbol tego wyzwolenia. W tym to teatrze urodziła się zapewne i muzyka, jeżeli jeszcze niezupełnie w tem znaczeniu, w jakiem my ją dziś pojmujemy, to niewątpliwie jednak już jako objaw *par excellence* artystyczny, to znaczy poza obrzędowością religijną z jednej strony, jak również poza ludową spontaniczną twórczością z drugiej. Wprawdzie mało o niej wiemy, możemy ją zaledwie wyczuwać najgłębszym instynktem, najpewniejszą intuicją pomiędzy wierszami *Orestei, Króla Edypa* czy *Bachantek;* istniała ona jednak z pewnością jako wszechogarniający liryzm sztuki, głęboki wyraz bezpośredniej reakcji twórczego ducha narodu wobec zagadnienia piękna.

Centrum kulturalnego świata przesuwa się zwolna ku zachodowi; jednak ani wszechpotęga państwowości rzymskiej ani imperjalizm cezarów nie zdołał całkowicie zagarnąć sztuki na swój wyłączny użytek. Co prawda mało znów wiemy o ówczesnej muzyce, lecz sztuka nadal pozostaje dobrem ludu; świadczą o tem ruiny Forum — pałace przepełnione najpiękniejszemi marmurami, mozaikami i rzeźbą były własnością ludu, gdyż lud ich żądał, były jego organiczną potrzebą.

Znów przewraca się karta historji, następuje największy w dziejach ludzkości przewrót; sztuka znów ukrywa się jakgdyby wyłącznie we wnętrzach świątyń, lecz nie wpływa to w sposób zasadniczy na dalsze jej dzieje. Bóg wypełnia na długie wieki całą psychiczną treść ludzkości; po raz pierwszy w dziejach zdarza się, iż liturgja nie jest wielką reprezentacją pewnej uświęconej kasty wobec szarego tłumu, sceniczna rampa znika i po raz pierwszy ów tłum wciągnięty jest bezpośrednio do dramatycznej akcji wobec Boga. I tu na ratunek zjawia się muzyka; na początku skrzepła, surowa w swych prymitywnych formach, by wreszcie po wielu wiekach, po szeregu wzlotów i upadków wybuchnąć natchnionym hymnem wydartym z najgłębszych wzruszeń serca ludu w muzyce Pier Luigi Palestriny.

Jednak w owym długim różańcu wieków dzieją się inne sprawy; tu

i ówdzie, poza wszechmocą Kościoła, rozpalają się i gasną ogniska innej muzyki, nie mającej nic wspólnego z obrządkiem. Błądzą po drogach i bezdrożach włóczęgi różne, waganty, rybałty z lutnią w ręku, śpiewające sprośne nieraz, a nieraz czułe piosenki. W kaście rycerskiej wybucha nagle gorąca miłosna pieśń Trubadurów i Minnesängerów. W międzyczasie zdołała owa pieśń i obyczaj ludowy wtargnąć nawet do Kościoła, by w dramatyczno-religijnych misterjach zająć poczesne miejsce. Plączą się i rozplątują nici, zapowiadając w przyszłości jakiś stanowczy przełom; pomimo to jednak nie jest jeszcze muzyka sprawą powszechną; sączy się wciąż jeszcze dwoma strumykami, łącząc się tu i ówdzie, rozchodząc, nie będąc w stanie znaleźć wspólnego łożyska.

Monumentalna wizja przybytków boskich czy świeckich jest nadal jeszcze istotnem źródłem najgłębszych wzruszeń. A więc Gotyk pnący się wzwyż ku niebu tysiącem swych cyzelowanych wież nie jestże zaklętym w kamieniu wyrazem najgłębszych wzlotów ducha, a zarazem symbolem wspólnoty pracy społecznych rąk?

Następuje nowy przełom: gorący, ożywczy wiatr, wiejący z otchłani wieków, nawoływanie największych czcicieli życia w jego plastycznych niewątpliwych kształtach: Włoskie Odrodzenie. Zdawałoby się pozornie, że owa olbrzymia rewolucja w dziedzinie duchowych wartości życia to dzieło ówczesnych możnowładców — mecenasów, papieży czy książąt — Juljuszów II czy Lorenzów Medici. Jednak tym istotnym m e c e n a s e m był niewątpliwie sam włoski lud. On to stał się sprawcą, iż sztuka nie chowała się jedynie we wnętrzu groźnych książęcych pałaców, na ich wyłączny użytek, i że nie była jedynie wyrazem religijnych wzlotów, zaklętych w pięknie kościołów. On to był sprawcą, iż wyszła ona na ulicę, na świeże ożywcze powietrze, wywołana potężną wrażliwością mas na piękno kształtów, potrzebą cieszenia się tem pięknem. Przypomnijmy sobie chociażby wzruszającą historję ustawienia Perseusza w loggii Lanzich, walkę Celliniego z Bandinellim, całą dosłownie ludność Florencji, biorącą gorący udział w tym sporze o najistotniejsze artystyczne wartości, wylegającą następnie na ulice i na place Signorii w porywie entuzjazmu na widok nowego dzieła sztuki, zdobiącego rodzinne miasto. Możnaby przytoczyć tak wiele analogicznych faktów z owej epoki. Nie ulega wątpliwości, iż dwa stulecia, od połowy XV do połowy XVII w., we Włoszech zwłaszcza, były w dziejach ludzkości ostatnią wielką epoką plastyki, jako sprawy ogólnej, narodowej, jako istotnego wykładnika instynktu i estetycznego głodu mas. Nie ulega również wątpliwości, iż w następstwie zaczyna ona ustępować ze swego górnego, a raczej — powiedzmy — s z e r o k i e g o stanowiska, arystokratyzuje się niejako, coraz więcej zwęża sferę bezpośredniego swego wpływu na masy, co oczywiście w niczem nie zmniejsza istotnej, „samej

w sobie“ wartości tych lub owych powstałych w następnej epoce dzieł. Jednak straciwszy kontakt z bezpośrednią wrażliwością mas, traci ona w znacznej mierze charakter stylu, w historycznem tego słowa ujęciu, staje się niemal sprawą indywidualnego wysiłku i osiągnięcia i nawet w sferze budownictwa, po krótkiem wszechwładztwie Baroku, coraz to zniża lotu, dochodząc po długim szeregu stylów-efemeryd do barbarzyńskich niemal objawów złego smaku na przełomie XIX i XX w.

Na opuszczone przez plastykę tereny zaczyna wlewać się coraz to szerszą falą muzyka. Na poparcie tego twierdzenia wystarczy minimum przykładów. Wszakże już w epoce Odrodzenia zaczyna ona zdobywać coraz samodzielniejszą egzystencję. Wychodzi zwolna z kościołów, gdzie długa, surowa dyscyplina wytworzyła już wysoki wykonawczy poziom, i oto w atmosferze odzyskanej wolności spotyka się z muzyką świecką, która ze swej strony przestaje być bezpretensjonalną, improwizowaną ludową piosenką i obleka się w coraz to wyraźniejsze artystyczne kształty. Dzieje się to dzięki nowemu czynnikowi, mającemu odtąd decydujący wpływ na dalszy rozwój naszej sztuki. Oto dzięki rozwijającej się wciąż technice budowy instrumentów z jednej strony, z drugiej zaś dzięki coraz większemu ich artystycznemu opanowaniu stwarza się nowy typ muzyka, który się stanie w przyszłości odtwórcą-wirtuozem. Na nim to mocno się oprze możliwość tworzenia artystycznej muzyki, możliwość wyzwalająca twórcze, potencjalne talenty, borykające się dotąd z techniczną niedoskonałością instrumentu.

Odtąd rozwój muzyki wzbiera jak wiosną wyzwolona z lodowych oków rzeka; skrzypce i klawecyn we Włoszech i we Francji, organy, następnie fortepian w Niemczech, wszystko to staje na usługi kompozytorów, w coraz większej technicznej doskonałości. Doskonałość ta umożliwia coraz to bogatszy skład zespołów, powoli powstaje orkiestra w naszem współczesnem pojęciu; wówczas możliwości twórcze stają się wprost bezgraniczne. Muzyka obleka się w coraz to nowe kształty, coraz to pogłębia, uniezależnia możliwości wyrazu. Wyzwala się od konieczności służenia jakiejkolwiek pozamuzycznej idei, chociażby tak wzniosłej jak religja. Powstaje Oratorjum, dzięki swej dramatycznej treści luźny tylko mające związek z Kościołem. Stąd już jeden krok tylko do Opery, która w XVII w. zaczyna bujnie kwitnąć. Poszczególne konstrukcyjne elementy form muzycznych są stopniowo ujmowane w krzepkie, jasne definicje, dające im możność ciągłego dalszego rozwoju. Mnożą się formy bądź solistycznej (wirtuozyjnej), bądź zespołowej muzyki. System temperatury wreszcie uogólnia, unifikuje jakby język muzyczny, utrwalając na długo niezawodny fundament pod system tonalny i harmoniczny. Pojawia się wreszcie na horyzoncie naszej sztuki gigantyczna zaiste postać, absolutny afirmator artystycznie wyzwo-

lonej muzyki, Johann Sebastjan Bach, który skupiwszy jak w soczewce w swem olbrzymiem dziele wszystkie dotychczasowe wysiłki, nadał mu jakiś niezmierny, nieznany przedtem blask i świetność, stając się w ten sposób punktem wyjścia dla wszystkiego, co miało potem nastąpić. Jego dzieło stało się epoką, erą; przedziwna tajemnica bezpośredniego oddziaływania na słuchacza odkryła—zdawałoby się—nowy jakiś nieznany ląd, gdzie muzyka definitywnie stała się sprawą społeczną. Zdawałoby się, iż wypełnił on dziełem tem jakąś olbrzymią pustkę; pustką tą była coraz bardziej wzmagająca się tęsknota człowieka, każdego człowieka, za muzyką, wyrażającą jego najgłębszą treść duchową. Jakkolwiek wielki ów twórca sam był skromnym organistą, służką elektora saskiego, i na jego to zamówienie pisał swe najpiękniejsze kantaty i chorały, to jednak tworzył je właśnie dla każdego człowieka na ziemi, wykazując w sposób oczywisty, jak niezastąpiony i odżywczy jest ten jego nieziemski pokarm, jak odtąd powinien on być powszechnie dostępny. Od tej daty muzyka staje się z kolei wszechludzką sztuką, ona to nadaje specyficzne zabarwienie, tajemniczy blask duchowej historji człowieka. Odtąd też dzieje muzyki są jej tryumfalnym pochodem i nieustannem zdobywaniem na własność najodporniejszych nawet redut — ludzkich serc.

*

Po długiej wędrówce przez wieki znów oto jesteśmy u siebie w domu, zbadawszy po drodze, jaką to zawiłą linją zdążała nasza sztuka do ostatecznej swej intronizacji we współczesnem życiu. Pomijam fakty muzyczne na przestrzeni XIX stulecia, jako zbyt dobrze wszystkim znane, chcę tylko zwrócić uwagę na wewnętrzny mechanizm dziejowy, który właśnie zdecydował o dzisiejszej powszechności muzyki. Nie ulega wątpliwości, iż sama ideologja romantyzmu, — ideologja *par excellence* rewolucyjna, zrodzona z myśli o ostatecznym wyzwoleniu człowieka, o wyniesieniu ponad sztuczną hierarchiczność istotnej jego twórczej wartości, rozszerzająca w ten sposób do najdalszych granic świadomości poczucie bezpośredniej rzeczywistości, była nieomal mimowoli najwierniejszym sojusznikiem owej supremacji muzyki. Twórczość artystyczna w ogólności stała się wówczas symbolem wywyższenia człowieka. W epoce jednak, kiedy się burzyło tamy, strzegące groźnie odwiecznych przywilejów pewnych hierarchicznych klas, rzecz prosta, iż poza owe zburzone tamy przenikał automatycznie niemal żywioł najbardziej lotny, najbardziej i najgłębiej wnikliwy. Tym żywiołem była właśnie muzyka. Rzecz godna uwagi, iż u najwybitniejszych twórców muzycznych epoki romantyzmu owa idea „wszechpojednania" w transcendentalnym żywiole muzyki zaznacza się najwyraźniej. Zakończenie

IX-tej symfonji Beethovena nie pozostawia pod tym względem żadnych wątpliwości. Absolutna niemożliwość osobistego porozumienia się pomiędzy Beethovenem a Goethem polegała na tem, iż specyficzny liberalizm Goethego zrodził się w jego genjalnej głowie, rozumiejącej, jak żadna inna wówczas, istotną wartość człowieka, rewolucyjność zaś Beethovena wyrastała wprost z serca (nawiasem mówiąc, pomijając dość często głowę), jako najczystsza niewyrozumowana miłość do człowieka. Rewolucyjność zaś Wagnera ma zbyt wiele biograficznych nawet uzasadnień, by o niej dłużej mówić. Tak czy inaczej w owej właśnie epoce, poza „patosem muzyki“, stanowiącym w Grecji np. o jej wszechuogólniającym charakterze, skrystalizował się ostatecznie „etos muzyki“, regulujący jej stosunek do poszczególnego człowieka, nawiązujący bezpośrednią łączność pomiędzy „odbierającym“ a „dającym“ i tegoż absolutną odpowiedzialność — odpowiedzialność tworzącego artysty wobec najszerzej pojętego „audytorjum“.

Odpowiedzialność jest to bardzo wielkie słowo, lecz na niem opiera się właśnie cała waga sprawy, o której mówię. Z niem tylko może wejść muzyka w sferę systemu sił, regulujących losy człowieka na ziemi.

W tym momencie naszych rozważań zbliżyliśmy się już znacznie do zupełnie pozytywnego ujęcia całej sprawy; zastanówmy się jednak jeszcze chwilę nad tem uprzywilejowanem stanowiskiem, jakie zajęła muzyka właśnie we współczesności i to w przeciwieństwie do innych sztuk. Co do plastyki to już poprzednio starałem się scharakteryzować jej powolne wycofywanie się ze stanowiska wszechuogólniającej sztuki. Zajęła ona i do dziś dnia zajmuje stanowisko niejako arystokratyczne, zagłębiające się w rozwiązaniu do ostatnich granic wysubtelnionych zagadnień stylu, świadczących niewątpliwie o olbrzymim kapitale intelektualnej kultury, lecz zarazem zrywających dobrowolnie z bezpośrednią wrażliwością mas, nietylko już w dziedzinie poszczególnej wartości, lecz nawet w samej sferze żywiołu plastycznego. Ciekawy jest fakt, iż w architekturze dopiero po wojnie daje się zauważyć jakieś niedość jeszcze skrystalizowane dążenie do syntezy w wielkim stylu i to oparte na nowej zupełnie płaszczyźnie tak charakterystycznego dla cywilizacji współczesnej industrjalizmu.

Pomijamy również teatr (dramatyczny). Pomimo swej niezaprzeczonej powszechności i niewątpliwego istnienia elementu specyficznej teatralności, waha się on jednak wciąż pomiędzy czysto literacką wartością tekstu, a tem, cobym nazwał ożywioną plastyką. Ta ostatnia, nawiasem mówiąc, zaczyna znajdować coraz doskonalszy wyraz w filmie, nie dochodząc jednak jeszcze do godności wielkiej sztuki.

Pozostaje literatura piękna. Należy tu zaznaczyć, iż zajmowała ona

na całej przestrzeni dziejów ludzkości wyjątkowe stanowisko. Była ona — może z wyjątkiem Grecji, gdzie stała się w wielkiej epoce tragików istotnie dobrem ogółu, — zawsze niejako najbliższa i najdalsza człowiekowi: najbliższa dlatego, iż opierając się mocno na logicznem wiązaniu pojęć, mogła w sposób najdoskonalszy i najbardziej pozytywny wyrazić istotną treść danej rzeczywistości; najdalsza zaś, ponieważ do jej specyficznego liryzmu, to zn. elementu *par excellence* artystycznego, można dotrzeć jedynie poprzez groźne nieraz barykady jej myślowej treści. Notabene, im większa wartość danego dzieła, im bardziej syntetyczny, wszechuogólniający jego charakter, tem bardziej skomplikowany jest system myślowych rusztowań, strzegących jego istotnej, lirycznej treści. Zacytujmy tu kilka tytułów dzieł z rozmaitych epok, dzieł o bezwzględnej, najwyższej wartości, a więc np.: *Hamlet*, *Faust*, *Samuel Zborowski*, *Król Duch*, niektóre dramaty Wyspiańskiego (przypadek chciał, iż zacytowałem tu same niemal teatralne dzieła, myśląc jednak wyłącznie o ich poetyckiej treści, świadczy to jednak wymownie, iż teatr, pomimo publicznego charakteru swej działalności, musi ulegać pewnym ograniczeniom, gdy chodzi o sprawę szerzenia kultu prawdziwej sztuki wśród szerszych warstw ludności). Wytwarza się tu niejako błędne koło, z którego trudno znaleźć wyjście, ponieważ dotarcie do istotnego jądra wielkiej literatury prowadzi tylko drogą najsubtelniejszej indywidualnej kultury, to zn. iż literatura ta z wielką trudnością i ostrożnością może być zużytkowana jako rozsadnik tejże kultury.

Nie należy oczywiście sądzić, by i wielka prawdziwie muzyka otwierała naoścież swe wrota na pierwsze zawołanie; i jej najgłębszej treści strzegą szańce, które zdobyć można jedynie indywidualnym wysiłkiem i wolą. W przeciwieństwie do plastyki, a zwłaszcza do literatury pięknej, podejście do istotnych muzycznych wartości polega na tem, iż wysiłek ów bierze początek nie w czysto intelektualnem poznaniu, omija niełatwe nieraz do zdobycia dialektyczne barykady, nieuniknione w poezji i dramacie, wypływa raczej z najgłębszego instynktu, z apriorycznie danej wrażliwości na sam żywioł dźwiękowy, której minimum kultury intelektualnej może już służyć za mocne oparcie.

Trudno tu roztrząsać zawiłe zagadnienie psychologicznego pochodzenia poczucia muzycznego, jako zjawiska powszechnego. Filozofja romantyczna w poszukiwaniu rozwiązania problemu dążyła ku mglistym metafizycznym wyżynom (Schopenhauer). Nietzsche w poetycznem przeciwstawieniu sobie elementów dionizyjskiego i apollińskiego wskazał zdaje się drogę, na której w sposób mniej może poetyczny, zupełnie jednak rzeczowy daje się stwierdzić zasadnicza różnica pomiędzy zjawiskiem muzyki z jednej, a plastyki i poezji z drugiej strony. W istocie nie ulega zapewne wątpliwości, iż muzyka w zalążku swym, to znaczy

w najprymitywniejszej formie zawołania, okrzyku, odpowiadającego danemu stanowi uczuciowemu, zdaje się być najpierwotniejszem źródłem wyrazu, t. j. wyjawienia treści owego stanu uczuciowego. W takiem ujęciu sprawy jest więc ona w swej zalążkowej formie zjawiskiem, o wiele zapewne poprzedzającem powstanie i skrystalizowanie się również powszechnego zjawiska, jakiem jest mowa. Dopiero intonacja słowa (w pieśni) — nadanie mu poetyckiego wyrazu — i rytmizacja gestu w tańcu (nierozerwalnie związanego z muzyką) — nadanie mu wyrazu plastycznego — mogły się stać z kolei tą urodzajną glebą, na której miały w przyszłości wzrosnąć uniezależnione już od muzyki poezja i plastyka jako zjawiska samodzielne. Jednak o istotnej artystycznej wartości każdego dzieła sztuki stanowi jedynie ów specyficzny pierwiastek liryczny, zdradzający niezmiennie swe muzyczne pochodzenie. W takiem ujęciu całej sprawy, staje się jasnem, iż w zasadzie każdy poszczególny człowiek jest właściwie urodzonym muzykiem, bowiem muzyka jest niejako niezmienną funkcją pewnych psychologicznych właściwości, stałym (w miarę wzrostu kultury — coraz doskonalszym) wyrazem jego indywidualnego liryzmu. Świadczy o tem do dziś dnia niezaprzeczona powszechność ludowej pieśni. Różniczkowanie stopnia tej zasadniczo ogólnej muzykalności, dochodzące wreszcie, jak i w innych sztukach pięknych, do przeciwstawienia sobie jednostkowego twórczego typu pasywnemu w istocie rzeczy audytorjum, pojawia się dopiero w miarę wzrastania ogólnego poziomu kultury danej grupy ludzkiej, przyczem owa potencjalna niejako „muzyczność" u nizin drabiny społecznej pozostaje zazwyczaj nadal niezmienioną. Charakterystyczne jest jednak, iż dzieła muzyczne, w przeważnej swej większości, dla realizacji swej wymagają udziału zespołów (orkiestry, chóru) i tu — w dobitny sposób — objawia się nam owo pierwotne, przedwieczne pochodzenie muzyki, jednoczącej całe grupy ludzkie dla spełnienia akcji — w świetle pierwocin dziejów człowieka na ziemi — niemal niepojętej, znajdującej się bowiem poza obrębem wszelkiego doraźnego utylitaryzmu.

Bezinteresowność jest kardynalnym warunkiem, jedyną psychologiczną podstawą, na której mogło wzróść to zadziwiające zjawisko, jakiem jest w duchowem życiu człowieka wszelki objaw sztuki. W bezinteresowności tej tai się właśnie ów etos wszelkiej czynności artystycznej, o którym poprzednio mówiłem: oddanie się idei stojącej poza bezpośrednią użytecznością. Otóż owa bezinteresowność w zaraniu historji człowieka objawiła się jedynie w muzyce. Rudymentarna plastyka na każdym kroku zdradza swą doraźną użyteczność, naprzykład w budownictwie, a nawet — nazwijmy to użytecznością wyższego rzędu — w jakże nieraz ciekawych i oryginalnych pierwotnych upostaciowaniach

bóstw: fetyszach, totemach, będących jednak tylko objawem instynktu religijnego, a więc wyrażających w zasadzie ideę pozaartystyczną, chociaż przemycających niejako w poszczególnych wypadkach, mimowoli niemal, istotne artystyczne walory. To też poczucie plastyczne jako element autonomiczny, nie zaś użytkowy, może się pojawić i zrealizować jako dzieło sztuki dopiero po zdobyciu najprymitywniejszego chociażby kapitału intelektualnego, określającego wyrozumowany stosunek do rzeczywistości (elementarne naśladownictwo kształtów widzianych w naturze jest już zalążkiem wyrozumowanego stosunku do rzeczywistości) i to nawet bez względu na to, iż w pewnych warunkach plastyka może się stać, jak o tem mówiłem poprzednio, sztuką o charakterze powszechnym, odbijającą w sobie najwierniej istotną treść danej dziejowej epoki (Grecja, Gotyk, Włoskie Odrodzenie). To samo dałoby się powiedzieć o literaturze pięknej, z tem jednak zastrzeżeniem, iż w znacznie jeszcze większym stopniu niż plastyka opiera się ona na mocnym fundamencie intelektualnego poznania świata. Obie zaś, to znaczy plastyka i literatura piękna, w samem swem założeniu przeciwstawiają w sposób kategoryczny indywidualną twórczą jednostkę pasywnej w zasadzie masie, opierając się w ten sposób na mocnej podstawie swoistego arystokratyzmu, poza obrębem którego znajduje się już tylko miejsce na bezradny, mętny dyletantyzm.

Nie jestże to wiele mówiącym objawem, iż w wielkich historycznych epokach, których wybitną cechą były wolnościowe idee, wyzwolenie człowieka z hierarchicznych więzów, narzuconych i utrwalonych przez pewien układ sił dziejowych, na pierwsze pozycje automatycznie niemal wysuwa się zawsze muzyka? (Tak wiele dla nas znaczące powiedzenie o „działach ukrytych wśród kwiatów" w muzyce Chopina bynajmniej nie jest tylko piękną poetycką metaforą). Cały romantyzm XIX stulecia nie pozostawia pod tym względem żadnych wątpliwości. Najbardziej jednak zadziwiającym dowodem mego twierdzenia jest fakt, iż istotne dzieje muzyki, w tem znaczeniu, w jakiem ją dziś pojmujemy, są nierozerwalnie związane z największą rewolucją świata, jaką było Chrześcijaństwo.

Z zestawienia powyższych faktów dopiero wynika z całą wyrazistością, dlaczego muzyka, wśród innych sztuk pięknych, jest tą właśnie siłą, której przeznaczeniem jest budzić i kształtować drzemiące w każdej, najpierwotniejszej nawet duszy ludzkiej tęsknoty i dążenia do życia na wyższym poziomie świadomości. Ten jej demokratyczny charakter (że użyjemy tu, w braku lepszego określenia, ściśle politycznego, a w innym sensie tak już wyświechtanego słowa) pozwala jej z łatwością przenikać w największe głębie społeczne, tam gdzie nie dotrze już żaden promyk najbardziej idealistycznej i wzniosłej poezji, ani najpięk-

niejszej wizji świata, zaklętej w genjalnem malarskiem czy rzeźbiarskiem dziele. Nie narzuca ona bowiem z zewnątrz owego wizjonerskiego obrazu świata, zrodzonego w bogatej i złożonej wyobraźni artysty i utrwalonego już na zawsze w nieruchomy, niezmienny kształt; zdawałoby się raczej, iż płynnym swym żywiołem, czarodziejską mocą stwarzania coraz to nowych i nowych form wyzwala ona zawartą już *in potentia* niejako w każdej duszy ludzkiej zdolność tajemnych wzruszeń, każdego słuchacza przemienia w współtwórcę i niepowstrzymanym ruchem swym, wciąż nowem „stawaniem się" porywa z sobą i jednoczy audytorjum we wspólnem przeżywaniu nieziemskich niemal, a tak realnych i uchwytnych zdarzeń.

W tem jednoczeniu całych grup ludzkich we wspólnem przeżyciu wyraża się właśnie druga jej zasadnicza cecha, obca—w tak wysokim stopniu przynajmniej — innym sztukom pięknym. Cecha ta wnosi z sobą mistyczny niemal pierwiastek szczególnej jakiejś obrzędowości, obala czarem swym zapory, dzielące z fatalną siłą w szarej codzienności życia poszczególne jednostki, zamknięte w kamiennych murach egoistycznych spraw i doraźnych korzyści, wyznaczając im spotkanie na wysokim poziomie wspólnych doznań, pozbawionych w najwyższym stopniu jakiegokolwiek utylitaryzmu. Już same nawet zewnętrzne formy ostatecznej realizacji dzieł muzycznych w ciągu stuleci kultury skrystalizowały się definitywnie w kształcie wielkich zbiorowisk ludzkich, zapełniających w określonym czasie specjalnie na ten cel przeznaczone gmachy, by wspólnie się łączyć pod znakiem tajemnego, wyzwalającego czaru muzyki.

Jednak ów jednoczący jej pierwiastek objawia się nietylko w stosunku do pasywnego w zasadzie audytorjum. Organicznie związany z samym żywiołem muzyki charakter jego zaznacza się stokroć jeszcze wyraziściej w samym fakcie wykonania dzieła muzycznego, które, by móc znaleźć realny oddźwięk w olbrzymim rezonatorze społeczności, wymaga pośredniego ogniwa, obcego (z wyjątkiem teatru) innym sztukom pięknym, ogniwa, stanowiącego jakby łącznik pomiędzy tworzącym artystą a jego audytorjum. Łącznikiem tym — poza artystą-wirtuozem, którym w poszczególnych wypadkach może być i sam twórca danego dzieła, — są przeważnie wykonawcze zespoły, t. j. mniej lub więcej liczne zgrupowania muzyków, organizujących orkiestry, chóry, kwartety etc. (Zauważmy tu w nawiasie, iż w praktycznych formach, jakie dziś przybrała nasza kultura muzyczna, zespoły chóralne w przeważnej ilości nie są bynajmniej zrzeszeniami fachowych śpiewaków, zdobywających w ten sposób byt swój materjalny; powstają one najczęściej dzięki indywidualnym zamiłowaniom do muzyki poszczególnych członków zespołu, co jasno wykazuje całą bezinteresowność owych

zamiłowań. Zwracamy tu uwagę na ten tak znamienny szczegół). Poza owem pośredniem ogniwem cały tajemniczy świat wzruszeń muzycznych pozostałby oczywiście martwą literą, szeregiem czarnych, niezrozumiałych znaczków na białym papierze. Nie ulega wątpliwości, iż zespół taki powstać może jedynie pod wpływem wyżej wspomnianego jednoczącego pierwiastku w muzyce; w danym wypadku jednak, sam przez się nie byłby on wystarczający. Na ratunek pojawia się tu trzecia zasadnicza cecha muzyki, którą jest jej siła organizującą. W istocie: wszakże dzieło muzyczne, będące w zasadzie absolutną jednością w najgłębszym swym wyrazie, w praktyce jest jednak złożonym kompleksem wielu poszczególnych elementów, których odpowiednie zestrojenie dopiero, uwarunkowane podleganiem jakiejś indywidualnej, organizującej woli (w danym wypadku: kapelmistrza), umożliwia wyjawienie owej zasadniczej jedności. Ze swej strony zaś, każdy z owych licznych elementów (mówiąc pozytywnie: możliwie doskonałe wykonanie oddzielnych partyj) opiera się całkowicie na indywidualnej odpowiedzialności każdego poszczególnego uczestnika.

Wychodząc z powyższego założenia, możemy śmiało wywnioskować, iż muzyczne zrzeszenie zespołowe jest niejako pierwowzorem, komórką wszelkiej społecznej organizacji, z tą jednak kategoryczną różnicą, iż w zasadzie przyświeca mu cel bezinteresowny. Biorąc tak za punkt wyjścia mikrokosmos zespołu muzycznego i mijając po drodze poszczególne zrzeszenia, łączące w sobie pod wspólnem hasłem coraz to liczniejsze grupy jednostek, dochodzimy wreszcie do najwyższej, wszechogarniającej organizacji, jaką jest współczesne państwo. Tu wypowiem myśl, paradoksalną z pozoru, nie pozbawioną jednak zdaniem mojem słuszności: sądzę oto, iż pomiędzy owym mikrokosmem zespołu muzycznego a mikrokosmem państwa — w jego najbardziej idealistycznem ujęciu — podobnie jak pomiędzy budową atomu a budową systemu słonecznego, zachodzą niewątpliwe analogje. Chodzi o to, iż bezwładna w zasadzie i bezkształtna miazga narodu (jakgdyby nieuszeregowany, dowolny kompleks dźwięków) nie wyszłaby nigdy ze stanu owego bezwładu, gdyby nie tajemniczy proces stopniowej krystalizacji idei jedności, stojącej w zasadzie poza a raczej ponad bezpośrednim interesem jednostki. Krystalizacja ta w ostatecznym swym wyniku daje absolutną organizację, zamknięty w sobie ustrój państwowy, który, przeciwstawiając się w zasadzie poszczególnej jednostce, jest jednak w istocie—wobec otrzymanej od niej moralnej sankcji władzy— jej logicznem dopełnieniem, — tak jak kapelmistrz jest dopełnieniem każdego członka zespołu. Ponadto każdy ustrój państwowy (chodzi tu nam o jego istotę, a nie o jego polityczny charakter) obdarzony jest w stosunku do jednostki atrybutem bezwzględnego nakazu w imię

owej górującej nad całością idei. Otóż bezpośredniem zadaniem tak pojętej państwowości, podobnie jak w procesie wykonywania dzieła muzycznego, jest zestrojenie poszczególnych elementów — niejako zharmonizowanie ich — w celu osiągnięcia owej idealnej jedności, ujawnienia jej najgłębszego kulturalnego wyrazu, który, potencjalnie utajony w rasowych właściwościach danego narodu, dochodzi do głosu wówczas dopiero, gdy proces krystalizacji ponadosobistej idei osiągnie już dostatecznie krzepkie formy w ramach indywidualnie pojętej organizacji państwowej. Istotnie też, uzmysławiając sobie dzieje ludzkości w ich syntetycznem ujęciu, nie wychodzimy w zasadzie nigdy poza kategorje pojęć owych poszczególnych, jakgdyby zamkniętych w sobie jedności, a raczej tego, co nazwaliśmy powyżej ich kulturalnym wyrazem, o którym z całą słusznością powiedziećby można, iż jest on jakgdyby estetyką historji.

Poza najszerszym zakresem owych pojęć, skrystalizowanych już w naszem własnem odczuciu piękna historji, poza skomplikowanym, a jakże porywającym obrazem wzlotów i upadków, wzajemnych oddziaływań i uzależnień owych oddzielnych jedności, tak wzniosłe a tragiczne dzieje człowieka na ziemi byłyby zupełnie niemal niezrozumiałe, przedstawiałyby się nam bowiem jako bezkształtna mgławica poszczególnych egoizmów, bezcelowego trwonienia uzdolnień i porywów w ciasnym kręgu doraźnych korzyści, nie byłyby twórczym procesem stopniowego wyzwalania się i oblekania w coraz to nowe i doskonalsze formy duchowego życia człowieka, a pozostałyby na zawsze tem, czem były w swem mglistem zaraniu: bezmyślną grą nieulegających żadnym tamom i nakazom pierwotnych instynktów, żałosną, nieprzeniknioną gęstwą bezpłodnych, przypadkowych czynów, — podobnie jak muzyka, poza obrębem kształtującej, twórczej woli, nie byłaby niczem innem jak kakofonicznym chaosem nieskoordynowanych, dowolnych dźwięków... Zaznaczam też, iż owa rewolucyjność muzyki, o której poprzednio mówiłem, nie przeczy bynajmniej jej zasadniczym organizacyjnym cechom, jest ona funkcją, właściwą jej płynnemu żywiołowi, wyzwalania się z przeżytych już, bezużytecznych form, w poszukiwaniu nowych wciąż wcieleń.

*

Sądzimy, iż w powyższych rozważaniach zdołaliśmy ostatecznie ustalić nierozerwalną nić, łączącą najdoskonalszą w autonomicznym swym ustroju komórkę, jaką jest muzyka we współczesnej duchowej kulturze, z całością organizmu, którym jest naród ujęty w formy świadomej swych celów państwowości. Trzy zasadnicze jej cechy, któreśmy tu odnaleźli w najgłębszej jej istocie, — cechy wypływające z samego faktu jej istnienia — to znaczy: jej powszechność, siła jedno-

c z ą c a i o r g a n i z u j ą c a w imię bezosobistego, wyższego celu, nie sąż istotnie tą realną podstawą, na której może się bezpiecznie wesprzeć system wychowania społecznego w najogólniejszem znaczeniu tego słowa?

Należy przyznać, iż ów *sui generis* społeczny utylitaryzm sztuki — w danym wypadku: muzyki (bowiem wyznajmy wreszcie, iż istnieje on naprawdę, jednak tylko w znaczeniu nieustannego dążenia ku bardzo wzniosłym celom: dobra ogółu, jako jeden z czynników wzmagających duchową wagę jego życiowych wartości) — otóż przyznajmy, że ów idealny utylitaryzm jest rzadko kiedy dostatecznie oceniany przez powołane do tego czynniki. Być może ulegają one złudzeniu, iż indywidualne kształcenie jednostki w odpowiednio do tego celu przystosowanej naukowej szkole rozwiązuje całkowicie zawiłe zagadnienie wychowania społecznego. Jednak zastanówmy się głębiej nad tą sprawą: szkoła taka w zasadzie wytwarza tylko pewną zawartość myślową, i to z natury rzeczy w dość ograniczonym zakresie; wytwarza w pewnym stopniu wyrozumowany stosunek do świata, daje pojęcie o jego rzeczowej treści, pozbawione jednak — że tak powiem — uczuciowego wyrazu i barwy. Pozatem wszelka ścisła nauka to jakgdyby długi dialektyczny gościniec, prowadzący poprzez nieskończone szeregi sylogizmów ku odległym, nigdy w gruncie rzeczy dostatecznie nie zbadanym celom. W najszerszym nawet zakresie swych absolutnych, autonomicznych wartości nigdy nie określa ona bezpośrednio naszej e t y c z n e j postawy wobec rzeczywistości, bowiem nawet tak zwane „nauki moralne“ (z wyjątkiem dogmatycznej etyki religijnej) — pominąwszy już ich względną niedostępność — to wszakże znów nic innego jak szereg sylogizmów, kształcących raczej umysł niż serce.

Widzimy więc, iż nieuniknione zresztą — jako najbardziej pozytywna podstawa wychowania społecznego — kształcenie naukowe nie wypełnia całkowicie swego zadania. Zmuszeni więc jesteśmy zwrócić się ku innemu jeszcze czynnikowi, który byłby zdolny nadać kulturze duchowej społeczeństwa ów uczuciowy wyraz i barwę, a — zdaniem mojem — również i pewną e t y c z n ą postawę wobec niej, i to w bardzo subtelnej sferze odczuwań. Mówimy oczywiście o sztuce. Mógłby mię niewątpliwie spotkać tu zarzut, iż w zasadzie pierwiastek etyczny nie leży niejako u najgłębszych, genetycznych podstaw sztuki, jako zjawiska s a m e g o w s o b i e; zarzut ten jednak — jak sądzę — miałby tylko pozory słuszności. W istocie bowiem zjawisko sztuki p r a k t y c z n i e nie może być ujmowane w oderwaniu od bezpośredniego swego oddziaływania na otoczenie, w tej bowiem — uniezależnionej od podłoża społecznego — formie jest ono fikcją, symbolem pojęciowym, mającym tylko teoretyczne znaczenie (osławione swego czasu i dość

naiwne hasło „Sztuka dla Sztuki"). W samym fakcie istnienia sztuki w zorganizowanem społeczeństwie zaznaczają się wyraźnie dwa zasadnicze momenty o niewątpliwie etycznym charakterze; po pierwsze: subjektywny stosunek tworzącego artysty do właściwego zagadnienia sztuki, jako sfery działań w zasadzie bezinteresownych, wobec których zmuszony on jest określić własne swoje stanowisko; po drugie: stosunek tegoż artysty do ogółu, opierający się na absolutnej jego odpowiedzialności. Praktycznie więc rzecz biorąc, jest to zupełnie obojętne, iż pierwiastek etyczny jest niejako zjawiskiem wtórnem, objawiającem się dopiero w miarę kształtowania się komórki społecznej, osiągającej w miarę wzrostu kultury coraz to doskonalsze, syntetyczne formy. W muzyce zaś specjalnie ów moment etyczny zaznacza się jeszcze dobitniej, z powodu konieczności istnienia owego ogniwa pośredniego w postaci zespołów wykonawczych, które — jak poprzednio staraliśmy się wykazać — stanowią w ustroju swym jakby idealny pierwowzór wszelkiej społecznej organizacji.

Spróbujmy tym razem zanalizować działanie muzyki nie pod kątem widzenia jej wartości absolutnej „samej w sobie", lecz z punktu widzenia jej „utylitarnego" niejako zastosowania, jako czynnika wychowawczego, w najszerszym, społecznym zakresie. Sięgnijmy tu do przytoczonych poprzednio przykładów, a więc do jakiegoś zespołu chóralnego złożonego z robotników lub rzemieślników, i zastanówmy się nad procesem psychologicznym, zachodzącym w świadomości przeciętnego ich uczestnika. Codzienne jego życie — nieskończony szereg bezbarwnych, szarych dni, podobnych sobie jak krople jesiennego deszczu — wypełniony jest nieustanną, wyczerpującą pracą i troską o zdobycie środków nędznej egzystencji. Rzadkie strzępy wolnego czasu poświęcone odpoczynkowi, rozrywce, to najczęściej szynk, kieliszek, jakiś mechaniczny fortepian, bębniący „popularne" kawałki. W taki to żałosny karykaturalny sposób przedstawia się naogół „dionizyjski" pierwiastek przeciętnego, robotniczego bytu. Na „apollińskie" cieszenie się apriorycznem, cudzem, z zewnątrz idącem pięknem poematu czy obrazu braknie woli, impulsu, wyrobionego smaku, a nadewszystko dostatecznego umysłowego przygotowania; i tu więc dąży się po linji najmniejszego oporu, poszukując owego piękna w groszowym, kryminalnym romansie, w ohydnym oleodrukowym „landszafcie". Coprawda, obecnie spieszy tu jeszcze — z wątpliwą często pomocą — obraz filmowy. W ten mniej więcej sposób, oczywiście poza poszczególnemi wyjątkami, wyczerpana jest niejako najogólniejsza zawartość „duchowego życia" przedstawiciela klasy robotniczej. (Pomijajmy tu ewentualną jego przynależność do jakiejś zawodowej organizacji, mającej na widoku bezpośrednio utylitarne cele, a więc znajdującą się z natury rzeczy poza

obrębem obchodzących nas tutaj spraw). Być może dałem tu zbyt schematyczny obraz takiej przeciętnej egzystencji, niestety jednak wydaje mi się on niezbyt dalekim od prawdy. A wszakże nie ulega chyba żadnej wątpliwości, iż w nieprzeniknionej głębi jego istoty drzemią jednak nieuświadomione impulsy, dążenia i tęsknoty ku jakimś nieokreślonym bliżej wyższym poziomom życia, właściwe każdej zdrowej duszy ludzkiej, oczekujące tylko przebudzenia na skutek wewnętrznego, czy też nawet zewnętrznego nakazu. Trudno się tu zresztą zastanawiać, jaki motyw psychologiczny zadecydował ostatecznie o przyłączeniu się jego do śpiewaczej drużyny, może zwykły instynkt naśladownictwa lub też mętne jakieś pojęcie o arystokratycznem niejako wywyższeniu takiego zrzeszenia ponad anonimową, szarą, robotniczą masę. Dość, że z chwilą tą związany jest rewolucyjny niemal przewrót w jego prymitywnych pojęciach o istotnych życiowych wartościach. Zastanówmy się tu przedewszystkiem nad tem, iż w świadomości robotnika praca jego — i jakże często niestety! — może się stać istotnie przekleństwem życia. Na idealistyczną apologię pracy możemy sobie pozwolić my, którym przynosi ona w wyniku bezpośrednie zadowolenie naszych twórczych instynktów; nie mówię tu nawet o pracy artystycznej, klasycznej niejako pod tym względem, lecz o każdej pracy, w której odpowiednie intelektualne przygotowanie, oparte na wyrobionym charakterze i woli czynu, pozwala na swobodne obracanie się w zakresie naszych możliwości i osiągania niewątpliwych, jakże nieraz bezcennych wyników: Np. lekarz uzdrawiający ciężko chorego, adwokat wygrywający słuszną sprawę, działacz społeczny, nauczyciel i tylu, tylu innych. O ile jeszcze zdołalibyśmy odszukać ów pierwiastek twórczego zadośćuczynienia w fakcie np. precyzyjnego, doskonałego wykonania cząstki skomplikowanej maszyny, to jakimże cudem znajdziemy go tam, gdzie zadaniem życia, połączonem z gorzkim trudem, a często z groźnem niebezpieczeństwem, jest np. wydobycie ze straszliwej, ciemnej otchłani bryły węgla, której ostatecznem przeznaczeniem jest spalenie się w cudzej, sytej kuchni? Jakiemże istotnie dialektycznem fałszerstwem staramy się zdobyć prawo, by na tym nieskończenie ponurym, beznadziejnym poziomie życia żądać od Lenory, Supernaków czy Dusiów [1]) jakiegokolwiek poczucia odpowiedzialności wobec najwyższych zagadnień życia? Nie pozostaje wszakże nic innego, jak spieszyć z pomocą nagromadzonych od wieków w wyłącznem naszem posiadaniu skarbów, stwierdzających samą możliwość istnienia owych zagadnień. Sądzę bowiem, iż nie poczucie prawa, lecz poczucie

---

[1]) Że zacytuję tu niemal symboliczne już postacie z tak niezwykłej powieści J. Kaden-Bandrowskiego.

obowiązku stanowi dopiero o możliwości wpływania na harmonijny rozwój duchowego wyrazu społeczeństwa. W tej sferze jedynie możemy się poczuwać nawet do prawa moralnego imperatywu, to znaczy w sferze systemu działań naszych, zmierzających ku przepojeniu światłem ponadosobistej idei atmosfery pracy, nie przynoszącej z sobą żadnej twórczej radości.

Może się to wydać paradoksem niemal lub — co gorzej — objawem naiwnego zgoła społecznego idealizmu, iż wobec przytoczonego powyżej, tak ponurego obrazu mówię wciąż z uporem o muzyce, tej pozornie najbardziej abstrakcyjnej, oderwanej od bezpośredniości życia grze naszej wyobraźni, niemal jak o jakimś panaceum, leczącem najboleśniejsze społeczne rany; jednak z równym uporem będę zawsze twierdził, iż nie będąc zapewne panaceum, jest ona jednak jednym z najlepszych przeciw nim środków, bowiem w działaniu swem nie jest bynajmniej taką abstrakcją, jakby się to mogło zdawać, gdyż ona to właśnie — wśród innych sztuk pięknych, w najwyższym stopniu posiada ów zadziwiający dar bezpośredniego wyzwalania instynktu twórczego będącego w gruncie rzeczy jedyną możliwą postawą psychologiczną wobec samego faktu życia.

Powrócimy tu bowiem jeszcze do dalszej historji owego przeciętnego uczestnika robotniczego chóru. Otóż przestąpiwszy próg swej organizacji, znajduje się on znów w atmosferze p r a c y i — co najbardziej zdumiewające — pracy nie przynoszącej bezpośredniego zysku, co właśnie decyduje o zasadniczej psychologicznej zmianie stanowiska jego co do wartości pracy wogóle. Stawia go ona jednak znów wobec z góry idącego nakazu, znów wymaga odpowiedzialności za dokładne jej wykonanie w zakresie przypadającej mu w udziale roli, znów wreszcie zmusza do szeregu wysiłków, mających na celu opanowanie choćby najprymitywniejszej techniki tak nowego w jego życiu zadania. Wydawałaby się mu ta praca nonsensem zapewne, jakiemś nieporozumieniem, gdyby nie jej całkowite usprawiedliwienie, na początku głęboko ukryty istotny jej sens, objawiający się stopniowo, w miarę coraz to doskonalszego wykonywania dzieła na próbach. Oto z pierwotnego, niezrozumiałego chaosu wyłania się coraz to wyraziściej przejmujące widmo P i ę k n a, górującego nad szarą codziennością, nad mrówczemi zabiegami życia, Piękna, przynoszącego z sobą wreszcie ową tajemną, niezwykłą radość wyzwolenia drzemiącego na dnie duszy t w ó r c z e g o i n s t y n k t u.

Wreszcie przychodzi świąteczna chwila publicznego wykonania dzieła. Ów — niejednokrotnie już tu wspomniany — tajemniczy pierwiastek „obrzędowości“, w tak wysokim stopniu właściwy muzyce, łączy ostatecznie we wspólnem przeżyciu wykonawców i słuchaczy. Ostatecznie

już osiągnięty kształt Piękna, zaklętego w dziele, wspiera się mocno zarówno na indywidualnej odpowiedzialności każdego z uczestników, jak i na ich zbiorowej woli łączności i zharmonizowania wspólnych wysiłków, dążących ku jednemu celowi. Czyż nie tai się tu najgłębszy symbol stosunku jednostki do ogółu?

Tutaj muzyka — nie jako bijące odtąd nazawsze już źródło najczystszej i najbardziej przejmującej radości, lecz jako wielka wychowawczyni człowieka — spełnia swą dobroczynną rolę. Otworzyła mu oczy na zaczarowany, jedynie twórczy świat ponadosobistej idei, związanej nierozerwalnie z wszelkim przejawem piękna. Odtąd odszuka je on już wszędzie, a więc i w najgłębiej pojętej myśli patrjotycznej, to znaczy myśli o celowym wysiłku osiągnięcia owej idealnej jedności, w której się tai najwyższy duchowy wyraz i moc świadcząca o właściwej kulturze Narodu, będącej sumą miljonów poszczególnych wysiłków, ożywionych świadomością owej ponadosobistej idei. Nie tyczy się to tylko subjektywnych zdobyczy jednostki. Jednocząca i organizująca siła muzyki posiada tę moc, iż połączywszy mocnym węzłem wspólnych doznań przygodną grupę ludzi, którzy spotkali się na płaszczyźnie wspólnego wysiłku, mającego na celu objawienie jej magicznego piękna, utrwala ów węzeł w nierozerwalny kształt tajemniczego porozumienia, wskazuje i inne cele, inne wielkie sprawy, mogące równie pewnie wesprzeć się na tym samym osiągniętym już poziomie wspólnego porozumienia. Towarzysze z jednego szeregu, z pod wspólnego znaku z pewnością poznają się w rozproszonym tłumie i podadzą sobie bratnie ręce, gdy będzie chodziło o inne, równie jednak wzniosłe osiągnięcia i tryumfy. Bowiem wrota wiodące ku wyższemu szeregowi prawd i wartości zostały czarodziejską mocą muzyki nazawsze już otwarte.

W taki to sposób tworzy się owa najszlachetniejsza społeczna komórka, której genezą było pozornie tylko estetyczne hasło, która jednak — w miarę wspólnej pracy — wypełnia się najczystszą etyczną treścią.

Że tylko na takiem podłożu społecznem może się do najwyższych poziomów wynieść indywidualna twórczość artysty, nie ulega żadnej wątpliwości. Bowiem nie może on przemawiać w pustce, śpiewać wśród grobowego milczenia i obojętności, tak jak nie może wzlecieć ptak na te wyżyny, gdzie skrzydłom jego braknie oporu powietrznych warstw. Wszakże zrozumienie i entuzjazm dla jego pracy to siła wciąż na nowo zapładniająca jego twórczość.

W zakończeniu niniejszej pracy, chciałbym jeszcze dać wyraz najbardziej istotnym mym pragnieniom i poczuciom: oto — by w przyszłości, gdy Duch Polski w atmosferze bezwzględnej, z krwawym tru-

dem odzyskanej Wolności zabrzmi na świat cały mocnym, najbardziej harmonijnym akordem swoistej narodowej kultury, by wówczas nam muzykom polskim, dane było stwierdzić z dumą i radością, iż w owym idealnym zespole narodowej mocy nie brakło i naszych wysiłków, prac i spełnionych wreszcie marzeń.

Janusz Miketta

ZE STATYSTYKI SZKOLNICTWA MUZYCZNEGO

Publikując poniżej dwie tablice statystyczne szkolnictwa muzycznego w Polsce wraz z mapą, chciałbym w kilku słowach objaśnić źródła tej statystyki, układ tablic, a także zwrócić uwagę na kilka uogólnień, wynikających z ich rozpatrywania.

Źródłem dla tych zestawień są sprawozdania statystyczne, składane Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przez Szkoły, koncesjonowane przez to Ministerstwo. Dane te m o g ą b y ć w niektórych przypadkiem niezupełnie ścisłe. Kilkakrotnie stwierdzałem podczas urzędowych wizytacji, że niektóre dane bywają „komponowane“, gdyż albo szkoła pragnie często „popisać się“, że ma uczniów nieco więcej, albo też przeciwnie, dla zobrazowania swego ciężkiego stanu finansowego, pewne ilości uczniów — ukrywa; zdarza się także, że szkoła, w przypuszczeniu, że np. wykazanie tak charakterystycznego dla szkolnictwa muzycznego faktu, iż przeciętnie 17% uczniów opuszcza naukę muzyki w szkole w c i ą g u r o k u, będzie dla szkoły tej złem jej wartości świadectwem, ukrywa rzeczywistość i wykazuje mniejszą ilość tych, którzy „wystąpili“ w ciągu roku. Stan ten ulega poprawie. Jeśli do danych statystycznych z 1925/26 roku, gdy poraz pierwszy zażądano od szkół tej statystyki, można mieć zapewne nie więcej ponad 75% zaufania, to dane z 1929/30 roku są z pewnością w 90% dokładne i istotne.

Tablica I obrazuje ubiegły rok szkolny 1929/30 w szkołach muzycznych ogólnych i szczególnych, a także dramatycznych w całej jego rozciągłości. Podaję tę statystykę dlatego, że zainteresować ona może, jako obraz „wielkości“, zewnętrznej zresztą jedynie, wszystkich tych szkół.

Tablica II ilustruje rozwój tego szkolnictwa w ciągu ostatnich pięciu lat. Biorąc pod uwagę wszystkie nawet powyżej wypowiedziane zastrzeżenia można twierdzić, że stan posiadania np. szkół muzycznych (ogólnych) zwiększył się w tym czasie w stosunku 3 : 2, liczba uczniów, kończących te szkoły, wzrosła prawie dwukrotnie; charakterystyczny

„współczynnik" lekkomyślności, z jaką młodzież nasza wstępuje do szkół muzycznych, by już w ciągu pierwszego roku naukę w nich przerwać, przedstawia się w tych pięciu latach procentowo: 17%, 15%, 17,7%, 17,3%, 17,9% i t. d. i t. d.

Czytelnik znajdzie w tablicach tych odpowiedź na wiele pytań, które postawić sobie zapragnie.

Wreszcie mapa szkół przedstawia stan tego szkolnictwa z dnia 1-go stycznia 1930 r.

Zauważyć należy, że pod określeniem „szkół wyższego typu", których dwie widzimy w Warszawie, należy rozumieć jedynie formalne nadanie tego tytułu przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Wyższa Szkoła Muzyczna im. Fr. Chopina w Warszawie jest bowiem organizacyjnie czemś zarówno różnem od Wyższej Szkoły Muzycznej Państwowego Konserwatorjum Muzycznego w Warszawie, jako też nie przedstawia jakiejś, nieokreślonej zresztą bliżej, formalnej wyższości ponad inne prywatne konserwatorja muzyczne.

Ustawa o ustroju szkolnictwa muzycznego, której ogłoszenia oczekują zarówno czynniki, bezpośrednio zobowiązane do nadzoru nad szkolnictwem muzycznem, jak i ogół nauczycielstwa, zainteresowanego we właściwem ustaleniu typów i rozgraniczeniu poziomów szkół, powinna położyć kres wielu anomaljom ustrojowym i programowym szkolnictwa muzycznego w Polsce.

(Początek tablic na odwrocie)

TABLICA I — OGÓLNA STATYSTYKA SZKÓŁ MUZYCZNYCH, ŚPIEWU SOLOWEGO, ORGANI ZA ROK SZK

A. SZKOŁY

Województwo	Miasto	NAZWA SZKOŁY
Warszawskie	Warszawa	1. Państwowe Konserwatorjum Muzyczne . . . .
"	"	2. Wyższa Szkoła Muzyczna im. Fryderyka Chopina . . . . . .
"	"	3. Warszawska Szkoła Muzyczna . . . .
"	"	4. Szkoła Muzyczna im. Mieczysława Karłowicza . . . .
"	"	5. Kursy Muzyczne im. Fryderyka Chopina . . . .
"	"	6. Instytut Muzyczny Antoniego Grudzińskiego . . . .
"	"	7. Niższa Szkoła Muzyczna im. Henryka Melcera . . . .
"	"	8. Szkoła Muzyczna Marji Glińskiej-Wąsowskiej. . . . .
"	Warszawa-Praga	9. Praska Szkoła Muzyczna . . . .
"	Warszawa-Żoliborz	10. Kursy Muzyczne Marji Bieleckiej . . . .
"	Milanówek	11. Szkoła Muzyczna im. Stanisława Moniuszki . . . .
"	Pruszków	12. Szkoła Muzyczna im. Zygmunta Noskowskiego . . . .
"	Włocławek	13. Kursy Muzyczne Matyldy Tuszowskiej-Skrzetuskiej . . . . .
Łódzkie	Łódź	14. Konserwatorjum Muzyczne Heleny Kijeńskiej. . . . .
"	"	15. Instytut Muzyczny Aleksandra Türnera . . . .
"	Pabjanice	16. Szkoła Muzyczna Eleonory Bromirskiej . . . .
"	Kalisz	17. Szkoła Muzyczna im. Fryderyka Chopina . . . .
Wileńskie	Wilno	18. Konserwatorjum Muzyczne Towarzystwa Muzycznego „Lutnia" .
"	"	19. Żydowski Instytut Muzyczny. . . . .
"	"	20. Szkoła Muzyczna Janiny Wojewódzkiej . . . .
Kieleckie	Kielce	21. Szkoła Muzyczna im. Stanisława Moniuszki . . . .
"	Radom	22. Filja Wyższej Szkoły Muzycznej im. Fryd. Chopina w Warszawie .
"	"	23. Szkoła Muzyczna . . . .
"	Częstochowa	24. Szkoła Muzyczna Ludwika Wawrzynowicza . . . .
"	Maczki	25. Kursy Muzyczne . . . .
Białostockie	Białystok	26. Szkoła Muzyczna im. Fryderyka Chopina . . . .
"	Grodno	27. Filja Lwowskiego Instytutu Muzycznego . . . .
"	Suwałki	28. Szkoła Muzyczna Heleny Paszkiewiczowej . . . .
Krakowskie	Kraków	29. Konserwatorjum Towarzystwa Muzycznego. . . . .
"	"	30. Instytut Muzyczny . . . .
"	"	31. Szkoła Muzyczna im. Władysława Żeleńskiego . . . .
"	Nowy Sącz	32. Filja Instytutu Muzycznego w Krakowie . . . .
Poznańskie	Poznań	33. Państwowe Konserwatorjum Muzyczne . . . .
"	"	34. Szkoła Muzyczna im. Fryderyka Chopina . . . .
"	"	35. Wielkopolska Szkoła Muzyczna. . . . .
"	"	36. Poznański Instytut Muzyczny . . . .
"	Bydgoszcz	37. Miejskie Konserwatorjum Muzyczne . . . .
"	Leszno	38. Leszczyńska Szkoła Muzyczna . . . .
Lubelskie	Lublin	39. Szkoła Muzyczna im. Stanisława Moniuszki . . . .
"	"	40. Szkoła Muzyczna im. Fryderyka Chopina Zgromadzenia Braci Misjonarzy III-go Zakonu św. Franciszka . . . .

STOWSKICH, RYTMICZNO-PLASTYCZNYCH, DRAMATYCZNYCH I FILMOWYCH
OLNY 1929/30

MUZYCZNE

Wstąpiło uczniów						Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów			Ukończyło szkołę uczniów	Ilość nauczycieli	Rok założenia szkoły
Według płci		Według wyznania			Razem						
Mężczyzn	Kobiet	Rzymsko katolic.	Mojżeszowego	Innego		Mężczyzn	Kobiet	Razem			
370	312	501	146	35	682	69	37	106	80	61	1919
212	307	321	181	17	519	44	35	79	29	35	1903
48	65	88	23	2	113	12	15	27	4	20	1927
64	73	104	31	2	137	10	12	22	—	13	1923
6	41	41	2	4	47	2	4	6	—	9	1906
33	34	59	6	2	67	6	5	11	—	7	1922
12	12	23	1	—	24	1	1	2	—	5	1929
9	14	23	—	—	23	—	2	2	—	4	1924
13	44	54	3	—	57	1	2	3	2	3	1919
2	5	7	—	—	7	—	2	2	—	1	1929
9	9	17	1	—	18	2	—	2	—	2	1924
22	29	49	2	—	51	3	2	5	—	4	1926
9	16	16	9	—	25	5	8	13	—	4	1929
88	138	143	61	22	226	25	23	48	3	21	1911
25	47	18	6	48	72	6	7	13	3	3	1915
7	37	26	14	4	44	1	—	1	2	3	1920
39	41	55	25	—	80	9	7	16	—	6	1919
123	200	233	76	14	323	23	56	79	1	25	1921
46	130	—	176	—	176	11	25	36	2	17	1929
12	65	67	4	6	77	1	10	11	—	6	1923
26	33	56	1	2	59	—	3	3	—	7	1922
23	28	49	2	—	51	5	7	12	—	6	1925
24	7	5	26	—	31	8	3	11	—	3	1922
51	50	93	7	1	101	6	7	13	5	6	1904
20	25	45	—	—	45	2	5	7	—	3	1929
35	44	50	19	10	79	15	7	22	2	3	1926
24	45	30	34	5	69	8	12	20	—	7	1927
18	41	17	42	—	59	8	7	15	—	5	1927
333	320	515	124	14	653	64	51	115	6	35	1889
89	210	232	67	—	299	17	44	61	1	14	1908
90	170	179	76	5	260	23	12	35	1	12	1929
16	19	24	11	—	35	2	2	4	—	5	1928
183	163	339	—	7	346	29	24	53	7	26	1920
49	65	114	—	—	114	18	15	33	—	7	1929
187	419	598	2	6	606	33	53	86	—	32	1923
32	86	115	3	—	118	4	17	21	—	5	1923
108	177	277	6	2	285	33	42	75	—	14	1927
24	29	53	—	—	53	6	5	11	—	4	1929
66	96	134	24	4	162	32	35	67	2	12	1916
92	29	118	3	—	121	10	2	12	—	6	1929

Województwo	Miasto	NAZWA SZKOŁY
Lubelskie	Zamość	41. Kursy Muzyczne im. Mieczysława Karłowicza . . . .
Lwowskie	Lwów	42. Konserwatorjum Polskiego Towarzystwa Muzycznego . . . .
„	„	43. Lwowski Instytut Muzyczny . . . .
„	„	44. Szkoła Muzyczna im. Ignacego Paderewskiego . . . .
„	„	45. Instytut Muzyczny im. Mikołaja Łysenki . . . .
„	„	46. Szkoła Muzyczna Sabiny Kasparek . . . .
„	„	47. Zakład Muzyczny Malwiny Reyssówny . . . .
„	„	48. Kursy gry na fortepianie i solfeżu Bronisławy Scheit . . . . .
„	Przemyśl	49. Filja Instytutu Muzycznego im. Mikołaja Łysenki we Lwowie .
„	„	50. Szkoła Muzyczna Eustachji Petersowej . . . .
„	„	51. Szkoła Muzyczna Zofji Zabokrzyckiej . . . .
„	„	52. Szkoła Muzyczna Janiny Soleckiej . . . .
„	„	53. Instytut Muzyczny im. Fryderyka Chopina Wandy Cyrbesowej .
„	„	54. Szkoła Muzyczna im. Ludwika van Beethovena A. i J. Grzywieńskich . . . .
„	Drohobycz	55. Instytut Muzyczny im. Fryderyka Chopina . . . .
„	„	56. Filja Instytutu Muzycznego im. Mikołaja Łysenki we Lwowie .
„	Jaworów	57. Szkoła Muzyczna Towarzystwa Muzycznego „Lutnia" . . . .
„	„	58. Filja Instytutu Muzycznego im. Mikołaja Łysenki we Lwowie .
„	Jarosław	59. Szkoła Muzyczna im. Fryderyka Chopina . . . .
„	Rzeszów	60. Szkoła Muzyczna Towarzystwa Muzycznego „Lutnia" . . . .
„	Sambor	61. Szkoła Muzyczna Józefy Zielonczanki . . . .
Wołyńskie	Dubno	62. Filja Lwowskiego Instytutu Muzycznego . . . .
„	Równe	63. Szkoła Muzyczna im. Stanisława Moniuszki . . . .
„	Włodzimierz Woł.	64. Filja Lwowskiego Instytutu Muzycznego . . . .
Stanisławowskie	Stanisławów	65. Konserwatorjum Muzyczne im. Stanisława Moniuszki . . . . .
„	„	66. Filja Instytutu Muzycznego im Mikołaja Łysenki we Lwowie .
„	Stryj	67. Kursy Muzyczne gry na fortepianie i przedmiotów teoretycznych Wandy Głuszkiewiczówny . . . .
„	„	68. Filja Instytutu Muzycznego im. Mikołaja Łysenki we Lwowie .
„	Kołomyja	69. Filja Instytutu Muzycznego im. Mikołaja Łysenki we Lwowie .
„	„	70. Filja Lwowskiego Instytutu Muzycznego . . . .
„	„	71. Filja Konserwat. Muzycz. im. Stanisława Moniuszki w Stanisławowie
Pomorskie	Grudziądz	72. Instytut Muzyczny im. Stanisława Moniuszki . . . .
„	Toruń	73. Konserwatorjum Pomorskiego Towarzystwa Muzycznego . . .
Tarnopolskie	Tarnopol	74. Filja Instytutu Muzycznego im. Mikołaja Łysenki we Lwowie .
„	„	75 Szkoła Muzyczna Towarzystwa Przyjaciół Muzyki . . . . . .
„	Czortków	76. Szkoła Muzyczna Stanisława Łukasiewicza . . . .
„	Złoczów	77. Kursy Muzyczne im. Stanisława Moniuszki . . . .
Śląskie	Katowice	78. Państwowe Konserwatorjum Muzyczne . . . .
„	„	79. Instytut Muzyczny . . . .
„	„	80. Śląska Szkoła Muzyczna . . . .
W. M. Gdańsk	Gdańsk	81. Polskie Konserwatorjum Muzyczne . . . .
		Razem . . . .

Wstąpiło uczniów						Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów			Ukończyło szkołę uczniów	Ilość nauczycieli	Rok założenia szkoły
Według płci		Według wyznania			Razem						
Mężczyzn	Kobiet	Rzymsko katolic.	Mojżeszowego	Innego		Mężczyzn	Kobiet	Razem			
8	27	25	10	—	35	2	4	6	—	3	1929
341	580	541	296	84	921	47	65	112	22	57	1870
128	254	223	105	54	382	9	22	31	2	30	1902
96	151	138	78	31	247	24	23	47	2	15	1919
96	140	2	6	228	236	21	13	34	4	20	1904
24	159	118	35	30	183	5	21	26	—	13	1907
22	134	147	6	3	156	2	9	11	1	11	1911
1	14	2	10	3	15	—	5	5	—	1	1928
28	89	1	—	116	117	7	15	22	—	6	1923
13	39	11	37	4	52	3	7	10	2	4	1921
3	30	26	5	2	33	1	3	4	—	3	1928
4	20	22	1	1	24	1	1	2	—	1	1924
35	101	102	27	7	136	9	7	16	—	2	1914
8	15	21	2	—	23	1	1	2	2	1	1883
12	36	20	25	3	48	—	4	4	—	7	1924
51	80	31	20	80	131	15	13	28	1	6	1923
11	41	41	9	2	52	1	2	3	—	4	1922
13	17	1	—	29	30	10	4	14	—	2	1929
34	44	41	35	2	78	—	4	4	—	4	1902
20	22	24	18	—	42	7	—	7	—	5	1917
9	23	18	12	2	32	1	2	3	1	1	1911
23	32	13	30	12	55	6	8	14	—	4	1927
62	110	66	70	36	172	13	35	48	—	7	1926
31	32	30	28	5	63	4	3	7	—	2	1928
74	160	123	71	40	234	15	17	32	—	10	1880
13	17	2	—	28	30	6	4	10	—	1	1921
6	17	20	2	1	23	—	2	2	—	3	1927
30	66	15	28	53	96	1	6	7	—	5	1926
29	20	1	1	47	49	4	2	6	—	5	1929
15	69	32	27	25	84	2	6	8	—	6	1927
17	20	19	15	3	37	3	3	6	—	3	1928
79	71	142	3	5	150	28	20	48	2	5	1925
131	174	294	6	5	305	40	48	88	5	13	1921
14	29	—	1	42	43	—	2	2	—	1	1929
31	23	28	21	5	54	11	4	15	—	7	1926
81	37	78	31	9	118	51	12	63	—	9	1927
21	27	25	18	5	48	4	1	5	—	4	1928
362	272	547	55	32	634	35	29	64	—	28	1929
102	137	200	32	7	239	32	50	82	—	9	1925
146	105	215	34	2	251	63	36	99	—	6	1927
44	14	57	—	1	58	—	—	—	—	8	1929
4907	7123	8350	2424	1256	12030	1038	1119	2157	194	793	—

B SZKOŁY ŚPIE

Województwo	Miasto	NAZWA SZKOŁY
Warszawskie	Warszawa	1. „Studjo Wokalne" Karoliny Pietraszewskiej . . . .
"	"	2. Kursy śpiewu solowego i chóralnego Heleny Grabowskiej . . .
		Razem . . . .

C. SZKOŁY OR

Warszawskie	Płock	1. Płocka Szkoła Organistowska . . . .
Kieleckie	Kielce	2. Biskupia Szkoła Muzyczna . . . .
Śląskie	Katowice	3. Szkoła Muzyki Kościelnej „św. Grzegorza" . . . .
Lwowskie	Przemyśl	4. Salezjańska Szkoła Organistów . . . .
Wileńskie	Wilno	5. Zawodowa Szkoła Organistów . . . .
		Razem . . . .

D. SZKOŁY RYTMI

Warszawskie	Warszawa	1. Szkoła Rytmiki metodą Jacques Dalcroze'a Franciszki Kutnerówny
"	"	2. Szkoła Rytmiki i Plastyki Janiny Mieczyńskiej . . . .
"	"	3. Szkoła Umuzykalnienia Stefana i Tacjanny Wysockiej . . . .
"	"	4. Kursy Mimo-plastyki rytmicznej i operowej Adolfiny Paszkowskiej
"	"	5. Artystyczna Szkoła Sztuki Tanecznej Marji Ambrożewiczówny .
"	Warszawa-Praga	6. Szkoła Rytmiki, Plastyki i Solfeggia Heleny Paszke-Folakowej .
Łódzkie	Łódź	7. Szkoła Plastyki i Rytmiki Stefanji Paszkówny . . . .
"	"	8. Szkoła Gimnastyki i Tańca Artystycznego Ireny Prusickiej . . .
"	"	9. Szkoła Rytmiki, Plastyki i Tańca Artystycznego Haliny Krukowskiej i Eleonory Boruńskiej . . . .
Lubelskie	Lublin	10. Szkoła Plastyki Rytmicznej Zenobji Janczewskiej . . . . . .
		Razem . . . .

E. SZKOŁY

Warszawskie	Warszawa	1. Kursy Wokalno-Dramatyczne Janiny Hryniewieckiej . . . . .
"	"	2. Szkoła gry scenicznej i filmowej Hanny Ossorji . . . . . .
		Razem . . . .

WU SOLOWEGO

Wstąpiło uczniów.						Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów			Ukończyło szkołę uczniów	Ilość nauczycieli	Rok założenia szkoły
Według płci		Według wyznania			Razem						
Mężczyzn	Kobiet	Rzymsko katolic.	Mojżeszowego	Innego		Mężczyzn	Kobiet	Razem			
—	10	10	—	—	10	—	1	1	—	1	1927
6	11	16	—	1	17	3	2	5	—	1	1929
6	21	26	—	1	27	3	3	6	—	2	—

GANISTOWSKIE

39	—	39	—	—	39	3	—	3	5	7	1917
28	—	28	—	—	28	5	—	5	4	6	1922
52	1	53	—	—	53	20	—	20	10	5	1928
82	—	82	—	—	82	14	—	14	17	4	1915
28	—	28	—	—	28	10	—	10	—	5	1928
229	1	230	—	—	230	52	—	52	36	27	—

CZNO-PLASTYCZNE

11	126	113	20	4	137	3	32	35	—	3	1907
24	392	287	107	22	416	3	50	53	2	7	1925
6	283	153	122	14	289	1	88	89	—	16	1919
9	145	142	12	—	154	—	27	27	—	2	1920
		b r a k			d a n y c h					1	1928
32	44	56	17	3	76	16	8	24	—	1	1925
—	180	92	62	26	180	—	95	95	—	2	1925
		b r a k			d a n y c h					2	1927
7	112	14	103	2	119	4	43	47	—	2	1927
2	81	54	29	—	83	1	34	35	—	1	1928
91	1363	911	472	71	1454	28	377	405	2	37	—

DRAMATYCZNE

16	27	36	3	4	43	7	12	19	8	3	1905
26	28	52	2	—	54	4	1	5	7	8	1925
42	55	88	5	4	97	11	13	24	15	11	—

F. SZKOŁY

Województwo	Miasto	NAZWA SZKOŁY
Warszawskie	Warszawa	1. Szkoła Kinematograficzna Michała Machwica . . . .
		Razem . . . .

ZESTAWIE

	Ilość szkół
A. Szkoły Muzyczne	81
B. Szkoły Śpiewu.	2
C. Szkoły Organistowskie.	5
D. Szkoły Rytmiczno-Plastyczne	10
E. Szkoły Dramatyczne	2
F. Szkoły Filmowe	1
Razem	101

TABLICA II

STATYSTYKA ZA OKRES

A. SZKOŁY MUZYCZNE

			1925/26 r.	1926/27 r.	1927/28 r.	1928/29 r.	1929/30 r.
Ilość szkół			57	62	67	68	81
Wstąpiło uczniów	Według płci	Mężczyzn	2793	2884	3467	4100	4907
		Kobiet	4346	4474	5581	6272	7123
	Według wyznania	Rzymsko katolic.	4770	4810	5925	7336	8350
		Mojżeszowego	1702	1809	2177	1989	2424
		Innego	667	739	946	1047	1256
	Razem		7139	7358	9048	10372	12030
Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów		Mężczyzn	637	538	726	808	1038
		Kobiet	720	607	855	1034	1119
		Razem	1357	1145	1581	1842	2157
Ukończyło szkołę uczniów			108	103	150	124	194
Ilość nauczycieli			591	604	629	691	793

ILMOWE

Wstąpiło uczniów						Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów			Ukończyło szkołę uczniów	Ilość nauczycieli	Rok założenia szkoły
Według płci		Według wyznania			Razem						
Mężczyzn	Kobiet	Rzymsko katolic.	Mojżeszowego	Innego		Mężczyzn	Kobiet	Razem			
8	7	14	—	1	15	2	3	5	10	5	1927
8	7	14	—	1	15	2	3	5	10	5	—

IE OGÓLNE

4907	7123	8350	2424	1256	12030	1038	1119	2157	194	793	—
6	21	26	—	1	27	3	3	6	—	2	—
229	1	230	—	—	230	52	—	52	36	27	—
91	1363	911	472	71	1454	28	377	405	2	37	—
42	55	88	5	4	97	11	13	24	15	11	—
8	7	14	—	1	15	2	3	5	10	5	—
5283	8570	9619	2901	1333	13853	1134	1515	2649	257	875	—

D 1925/26 r. DO 1929/30 r.

B. SZKOŁY ŚPIEWU

			1925/26 r.	1926/27 r.	1927/28 r.	1928/29 r.	1929/30 r.
Ilość szkół			2	3	4	2	2
Wstąpiło uczniów	Według płci	Mężczyzn	20	21	28	19	6
		Kobiet	69	127	98	43	21
	Według wyznania	Rzymsko katolic.	63	143	105	58	26
		Mojżeszowego	19	4	15	1	—
		Innego	7	1	6	3	1
	Razem		89	148	126	62	27
Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów		Mężczyzn	7	5	11	8	3
		Kobiet	6	38	9	9	3
		Razem	13	43	20	17	6
Ukończyło szkołę uczniów			—	—	—	—	—
Ilość nauczycieli			8	9	12	2	2

C. SZKOŁY ORGANISTOWSKIE

			1925/26 r.	1926/27 r.	1927/28 r.	1928/29 r.	1929/30 r.
Ilość szkół			3	3	3	4	5
Wstąpiło uczniów	Według płci	Mężczyzn	115	137	159	216	229
		Kobiet	10	8	7	6	1
	Według wyznania	Rzymsko katolic.	122	145	166	222	230
		Mojżeszowego	3	—	—	—	—
		Innego	—	—	—	—	—
	Razem		125	145	166	222	230
Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów		Mężczyzn	10	6	21	36	52
		Kobiet	2	2	1	2	—
		Razem	12	8	22	38	52
Ukończyło szkołę uczniów			12	14	13	27	36
Ilość nauczycieli			19	18	17	35	27

D. SZKOŁY RYTMICZNO-PLASTYCZNE

			1925/26 r.	1926/27 r.	1927/28 r.	1928/29 r.	1929/30 r.
Ilość szkół			5	6	9	10	10
Wstąpiło uczniów	Według płci	Mężczyzn	139	76	65	81	91
		Kobiet	759	1000	1354	1622	1363
	Według wyznania	Rzymsko katolic.	588	694	802	1069	911
		Mojżeszowego	272	292	482	495	472
		Innego	38	90	135	139	71
	Razem		898	1076	1419	1703	1454
Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów		Mężczyzn	43	21	38	22	28
		Kobiet	162	264	408	434	377
		Razem	205	285	446	456	405
Ukończyło szkołę uczniów			10	15	19	10	2
Ilość nauczycieli			19	23	33	43	37

E. SZKOŁY DRAMATYCZNE

			1925/26 r.	1926/27 r.	1927/28 r.	1928/29 r.	1929/30 r.
Ilość szkół			1	2	2	2	2
Wstąpiło uczniów	Według płci	Mężczyzn	48	45	47	78	42
		Kobiet	28	71	77	95	55
	Według wyznania	Rzymsko katolic.	67	102	106	145	88
		Mojżeszowego	9	14	14	16	5
		Innego	—	—	4	12	4
	Razem		76	116	124	173	97
Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów	Mężczyzn		15	23	12	23	11
	Kobiet		9	35	26	23	13
	Razem		24	58	38	46	24
Ukończyło szkołę uczniów			—	7	10	4	15
Ilość nauczycieli			1	14	20	18	11

F. SZKOŁY FILMOWE

			1925/26 r.	1926/27 r.	1927/28 r.	1928/29 r.	1929/30 r.
Ilość szkół			—	1	2	2	1
Wstąpiło uczniów	Według płci	Mężczyzn	—	8	24	14	8
		Kobiet	—	14	45	18	7
	Według wyznania	Rzymsko katolic.	—	20	54	26	14
		Mojżeszowego	—	2	12	4	—
		Innego	—	—	3	2	1
	Razem		—	22	69	32	15
Wystąpiło w ciągu roku szkolnego uczniów	Mężczyzn		—	3	9	7	2
	Kobiet		—	4	11	9	3
	Razem		—	7	20	16	5
Ukończyło szkołę uczniów			—	—	38	12	10
Ilość nauczycieli			—	5	6	11	5

Szkoły muzyczne w Polsce

Stan z 1·I·1931




Kalisz
Łódź
Pabjanice
Radom
Lublin
Kowel
Kielce
Częstochowa
Zamość
Równe
Maczki
Katowice
Rybnik
Kraków
Bochnia
Tarnów
Rzeszów
Jarosław
Jaworów
Lwów
Złoczów
Przemyśl
Nowy Sącz
Sambor
Drohobycz
Tarnopol
Stryj
Czortków
Stanisławów
Kołomyja
M szkoły ogólno-muzyczne
Ś " śpiewu
O " organistowskie
R " rytmiczne
" wyższego typu
" państwowe
jeden kwadrat oznacza jedną szkołę
liczba uczni do 100
" " 100-250
" " 250-500
" ponad -500

Dr. Henryk Opieński (Morges)

ZADANIA PEDAGOGJI WOBEC NOWYCH PRĄDÓW W MUZYCZNEJ TWÓRCZOŚCI

(SZKIC PROJEKTU)

Nie ulega najmniejszej wątpliwości że system nauczania teorji muzyki musi ulegać *przemianom* odpowiadającym potrzebom danej epoki. Podkreślam słowo „przemiany", aby się zastrzec przed myślą że chodzić tu może o jakąkolwiek „ewolucję"; w sferze Sztuki bowiem nazwy „postęp" czy „ewolucja" są pojęciami względnej wartości a w gruncie rzeczy nieistniejącemi wobec jedynie miarodajnego cenzusu: wartości *artystycznej* dzieła. Monodja Gregorjańska, Motet Palestryny, Kantata Bacha, Sonata Beethowena, Scherzo Chopina, wstęp do Parsifala Wagnera są to arcydzieła o równorzędnej wartości artystycznej, których klasyfikacja historyczna polegająca na różnicy środków technicznych jakiemi się posługiwali ich twórcy — nie może właśnie z racji tej równorzędności odpowiadać pojęciu ewolucji. Obserwując epokę dzisiejszą w sposób często objektywny, a więc pozwalający na nieuprzedzoną ocenę metod i haseł, jakie tworzeniu nowoczesnych dzieł towarzyszą, możemy bez trudu zdać sobie sprawę, dlaczego przeżywamy taki właśnie jak obecny okres reakcji przeciw dawnym formom i środkom muzycznego wyrazu. Każda reakcja czyli właściwiej mówiąc rewolucja objawia się początkowo w zaostrzonej formie, która zwykle z biegiem czasu ulega złagodzeniu i układa się w pewien zdecydowany wyraz, czyli inaczej mówiąc, w styl muzyczny danej epoki — przyczem chwila krystalizacji owego stylu pociąga za sobą skonstruowanie odpowiedniego teoretycznego komentarza. Szkoła muzyczna, mająca za cel teoretyczne kształcenie uczniów (instrumentalistów w sposób ogólny, a kompozytorów w jaknajbardziej szczegółowy), nie może być biernym świadkiem prądów objawiających się w danej epoce, ale też nie może,

a zwłaszcza nie powinna, dać się im zbyt pohopnie unosić. Jej zadaniem jest (weźmy dla przykładu ucznia: przyszłego kompozytora) danie uczniowi tej wiedzy technicznej, która odpowiada francuskiemu pojęciu: mètier, a po polsku tłomaczy się poprostu, najszlachetniej pojętem słowem: *rzemiosło*. Pedagog mający odpowiedzialność i obowiązek wykształcenia ucznia w tym rzemiośle powinien być znawcą przeszłości ale równocześnie, świadomym rzeczy, komentatorem nowego stylu.

Ale co począć skoro „styl nowy" (czy to będzie się nazywało „ars nova", „nuove musiche" czy... „atonalny konstrukcjonizm") przechodzi dopiero okres krystalizacji i towarzyszącego jej z konieczności zamętu? Jedynem wyjściem z sytuacji jest tu zorjentowanie się dlaczego i jakie były powody że do rewolucji doszło, i również śledzenie czy w dotychczasowym systemie teoretycznym nauczania nie leży choć część przyczyn, które styl pewnej epoki utrwalając odbierają mu równocześnie znamiona żywotności i budzą wskutek tego u młodych dążności do rewolucyjnych przemian.

Wiemy dzisiaj dobrze że właściwa niedawno ubiegłej epoce hypertrofja w kierunku szukania przedewszystkiem efektów harmonicznych wpłynęła osłabiająco na przymioty melodjo-twórcze i rytmiczne kompozycji. Ale właśnie w epoce o której mowa, nauka teorji kładła — stosownie do potrzeb współczesnego ducha — główny nacisk, a przynajmniej rozpoczynała kształcenie uczniów przez rozwijanie w nich przedewszystkiem zmysłu kombinacji harmonicznych. Tak bas cyfrowany jak harmonizacja poszczególnych głosów miały za główny i jedyny cel: *naukę łączenia ze sobą przeróżnych akordów*;—nauka kontrapunktu do fugi włącznie, traktowana następnie nawet bardzo starannie, była z racji uwagi zwróconej przedewszystkiem na ćwiczenia w harmonji, pozbawioną oparcia o podstawowe przygotowawcze studja nad budową tak zasadniczych elementów jak: rytmika i melodja. Pozatem beznadziejnie monotonne kolumny spajanych z sobą akordów, o pół- lub ćwierć-nutowych wartościach, zapełniające kilkanaście kajetów studjującego harmonję ucznia, musiało zaciążyć na jego, formującej się dopiero w okresie szkolnej nauki, fantazji twórczo-muzycznej; nie bierze się tu oczywiście pod uwagę genjalnych indywidualności, które się rozwijają mimo i wbrew wszelkim systemom.

Nauka nawskroś melodjotwórcza jaką jest kontrapunkt, napotykała wobec tego wstępnego przygotowania na dziedziczne obciążenie objawiające się skłonnością do „kolumnowego" (prostopadłego) harmonicznego myślenia oraz walczyć musiała z ubóstwem w dziedzinie pomysłów rytmiczno-twórczych. Ten system pedagogiczny rozpoczynający naukę od rozwijania pojęć harmonji był równocześnie wyrazem i skutkiem stylu muzycznego epoki. Ciągły jego rozwój w tym samym kierunku

doprowadził do wspomnianej już powyżej hypertrofji, a w dalszym rezultacie wpłynął na rozbudzenie chęci destrukcji dotychczasowego harmonicznego porządku.

Wobec takiej rzeczywistości stanowisko pedagogji nie może ulegać wahaniom, tylko właśnie powinno stać się regulatorem reform nowego stylu, a nie ograniczyć się na oczekiwaniu, aż te reformy zostaną urzeczywistnione poza szkołą w sposób mniej lub więcej rewolucyjny.

Pedagogja w zasadzie winna być czynnikiem konserwatywnym, opierającym się na tradycjach; ale podstawą tych tradycji mogą być tylko zasadnicze niezmienne prawdy w rozmaitym sensie względnie do potrzeb danej epoki stosowane. Taką prawdą-dogmatem w pojęciu muzycznem jest istnienie trzech życiodajnych czynników twórczości muzycznej: *rytm, melodja, harmonja*. Porządek w jakim zestawiane zwykle bywają te czynniki nie jest przypadkowym, ale wynika z praw przyrodzonych i znajduje swe odbicie w chronologicznym rozwoju sztuki muzycznej. Rytm jest w sztuce czynnikiem najpierwotniejszym i dostępniejszym dla organizmów prymitywnych niż melodja; realizowanie zaś kombinacji harmonicznych wymaga już wyższego intellektualnego poziomu*).

Z zestawienia tego wynika dla pedagogji muzycznej jasna i logiczna wskazówka prowadząca do rewizji dotychczasowego systemu w tym sensie aby najpierw kształcić ucznia w zakresie władania przeróżnemi formami rytmiki, następnie zaznajomić go z zasadami budowy melodji jako wstępu do ćwiczeń kontrapunktycznych a dopiero po ich przeprowadzeniu przejść do nauki harmonji. Wiadomości tyczące rytmiki wraz z odpowiedniemi praktycznemi ćwiczeniami oraz przygotowanie w zakresie harmonji linearnej i akordowej powinien wynieść uczeń już z nauki solfeżu. Uważając kontrapunkt jako naukę melodjotwórczą należy z początku dużo czasu poświęcić na wygimnastykowanie ucznia w sztuce operowania dwugłosowością; wskazanem byłoby prowadzenie tej nauki aż do fugi dwugłosowej włącznie, poczem dopiero należałoby powrócić do zwykłych rodzajów kontrapunktu w zastosowaniu do trzy-, cztero-

---

*) Są to oczywiście tezy postawione bardzo ogólnie, w rozwoju bowiem poszczególnych tych czynników zdarzają się najrozmaitsze niespodzianki, przyczem ważną odgrywają rolę przyczyny organicznej lub zewnętrznej natury. Wysubtelnienie rytmów muzyki murzyńskiej, niesłychanie wykwintna kultura melosu hindusów oraz wysoko rozwinięte poczucie akordowego śpiewania chórem, (a więc niejako harmonicznej improwizacji) u chłopów małoruskich, są to dowody objawiania się wrodzonych rasowych zdolności; ostatni wypadek zdawałby się nawet wskazywać na to, że niekoniecznie wyższy poziom kulturalny stanowi o możności realizowania najbardziej intellektualnego problemu w muzyce, jakim jest harmonizacja, lecz że muszą tu odgrywać rolę wrodzone zdolności muzyczne, które przytem w Rosji rozwijane były przez dawne tradycje wielogłosowej—o charakterze akordowym—muzyki kościelnej.

i więcej- głosowej faktury. Po takiem, przypuśćmy dwuletniem, wtajemniczaniu ucznia w linearne kombinacje tonów będzie nauka harmonji zesumowaniem dotychczasowych wiadomości, a nabyte doświadczenie we władaniu linją melodji pozwoli mu na bardziej artystyczne traktowanie suchych ćwiczeń: łączenia akordów. Na drodze poszukiwania różnych kombinacji harmonicznych łatwiej też mu przyjdzie — jako obznajmionemu praktycznie z kontrapunktem—zorjentować się w nowych kierunkach i ocenić wiraże dwunastotonowej gamy i atonalności.

Z tym ostatnim fenomenem, a raczej z jej jedynie racjonalnym i żywotnym objawem będzie już zresztą obznajomiony dzięki swoim studjom nad kontrapunktem w czasie których nie mając fantazji obciążonej „łączeniem akordów należących do różnych funkcji tonalnych" będzie tworzył swoje zadania w sensie często linearnym a nie akordowym.

Powracając do założenia, w którem była mowa o stosunku pedagogji do potrzeb danej epoki, twierdzę raz jeszcze że ponieważ tą oczywistą potrzebą objawiającą się coraz wyraźniej w nowoczesnej twórczości jest traktowanie kompozycji w sensie melodyjnej (a nie harmonicznej, jak naprzykład Wagnerowska) polifonji, najlepszą metodą pedagogiczną godzącą równocześnie ciągłość dawnych tradycji z możnością dobroczynnego wpływu na formowanie wyławiającego się z rewolucyjnego chaosu nowego stylu, jest nauka kontrapunktu poprzedzająca naukę harmonji.

Dr. Zofja Lissa (Lwów)

Z PSYCHOLOGJI MUZYCZNEJ DZIECKA

Od czasu wyjścia pierwszej książki o życiu psychicznem dziecka, t.j. dzieła *W. Preyera* p. t. Die Seele des Kindes [1]) minęło pół wieku. W międzyczasie zagadnienie to stało się osobną gałęzią psychologji, stworzyło w jej zakresie specjalny kierunek, ujmujący wszelkie zagadnienia psychologiczne sub specie ich genezy i rozwoju; zazębiło się o problemy ogólno-rozwojowe, kulturalne, etnologiczne i praehistoryczne i zdołało rzucić nowe światło na te dziedziny wiedzy; umożliwiło nauce nakoniec odkryć nowe związki między wewnętrznym rozwojem jednostki, a stawaniem się całego rodu ludzkiego, a tem samem dodać jeszcze szereg argumentów do wykazania jedności i jednolitości dziania się w przyrodzie i wszechświecie.

Wśród zagadnień psychologji dziecka, których rozwiązanie ma tak dalekosiężne znaczenie, stoją na czele przedewszystkiem zagadnienia

---

[1]) *W. Preyer:* Die Seele des Kindes. Lipsk 1923. Wyd. 9. (Wyd. 1 z 1881 r.).

rozwoju wyższych funkcyj psychicznych dziecka, t. j. myślenia (obejmującego sądzenie i wnioskowanie) i życia uczuciowego, w szczególności uczuć estetycznych. One wszystkie stanowią w psychice dziecięcej tylko stadja wstępne, formy zarodkowe tychże funkcyj w człowieku dorosłym; ale właśnie dlatego wykrycie ich prawidłowości, stopni i wytycznych ich rozwoju pozwala nam raczej wglądnąć w zawiłą i niemożliwą do ostatecznego zbadania maszynerję stawania się człowieka, aniżeli badanie ich w stanie ostatecznej krystalizacji.

W pracy niniejszej zamierzamy zająć się psychologją muzyczną dziecka, rozwojem jego stosunku do muzyki i znaczeniem tej ostatniej dla wewnętrznego życia dziecka. W szczególności chodzi nam o odpowiedź na pytania: jak dzieci dostrzegają i ujmują muzykę? które elementy tej sztuki skupiają na sobie jego uwagę? Jak rozwija się w dziecku zrozumienie dla poszczególnych elementów muzyki? W czem leży podstawa ich radości związanej ze słuchaniem muzyki? Jakie estetyczne momenty tu działają, a jakie pozaestetyczne? Nakoniec, w jakiej mierze może dziecko spełniać funkcje psychiczne, których wymaga słuchanie muzyki? Pytania te nie wyczerpują wprawdzie całego zakresu tego problemu, ale wskazują częściowo na sposób postawienia kwestji w pracy niniejszej. Zagadnienia, zawarte w tych pytaniach stanowią część ogólnego problemu życia estetycznego dziecka. To też zanim przystąpimy do naszego właściwego, centralnego zagadnienia, spróbujmy wpierw naświetlić nieco jego ogólniejsze podłoże.

Życie estetyczne człowieka[2]) (to, co niemiecka terminologja ujmuje wyrażeniem „das ästhetische Verhalten“) może się wyrażać w 3 formach: 1) w doznawaniu, 2) w odtwarzaniu i 3) w swobodnej twórczości. Wszystkie te 3 formy spotykamy już u dziecka i to nawet dość wcześnie. Ale pomiędzy życiem estetycznem dziecka, a człowieka dorosłego, zachodzi pewna zasadnicza różnica, której ostateczną konsekwencją jest fakt, że życie estetyczne dziecka we wszystkich swych przejawach jest *instynktowne*, zaś człowieka dorosłego celowe, świadome i — jeśli można tak powiedzieć — *konstruktywne*. Dorosły świadomie dąży do wzbogacenia swego życia psychicznego przeżyciami natury estetycznej, dziecko — nieświadomie znajduje w niem wzmożenie i wyładowanie swych energji życiowych. Przeżycie estetyczne dziecka nie jest dla niego tylko estetycznem; nie umie ono oddzielić uczuć estetycznych, czysto przedstawieniowych,[3]) od całego kompleksu czynników poza-

---

[2]) Podział ten jest dziś w psychologji ogólnie przyjęty.

[3]) Uczucia przedstawieniowe stanowią ten typ uczuć, których podstawą psychologiczną jest samo przedstawienie, w przeciwieństwie np. do uczuć wartości lub uczuć logicznych dla wywołania których nieodzownym jest sąd.

estetycznych, uczuć fantazyjnych, urojonych, które mu się z konieczności do tych pierwszych dołączają. Zainteresowanie się dziecka nie jest nigdy li tylko estetyczne; nie zna ono jeszcze rozdziału między „rzeczywistością“, a „fantazją“, to też w przeżycia z tego drugiego zakresu wkłada tę samą energję, co w pierwszą. Nie umie odgraniczyć przedmiotu, od sposobu przedstawienia tegoż i najintenzywniejsze uczucia poświęca właśnie temu pierwszemu, np. *tematowi* w bajce, *treści* obrazka i t. p. Dziecko nie szuka i nie dąży do przeżyć estetycznych. Sztuka dla dziecka nie jest sztuką, dąży ono tylko do wzmożonej formy przeżywania rzeczywistości i znajduje ją właśnie w tem, co nas, dorosłych, ponad tę rzeczywistość wyprowadza. Nie można na tej podstawie twierdzić, jakoby dziecko nie miało swego życia estetycznego. Wśród całego kompleksu pozaestetycznych czynników, — od których zresztą i przeżycie dorosłego nie jest i nie może być wolne — i przeżycie estetyczne dziecka jest bardzo silne, tylko że ono nie jest świadome, ani zamierzone, nie jest celem samo w sobie. Druga różnica między życiem estetycznem dziecka i dorosłego, zwłaszcza w trzeciej dziedzinie przejawiania się tegoż, leży — wedle Sterna[4]) — w różnem podłożu ich twórczości. Twórczości dziecka (rysunkowej lub muzycznej) brak jednolitych, determinujących tendencyj oraz poczucia odrębności, a zarazem równoważności przedstawień wewnętrznych i świata zewnętrznego, co jest nieodzowne dla dorosłego twórcy. Mimo to jednak ma twórczość dziecięca swoją zawartość, treść, wyraz i, co dziwniejsze, swoją jednolitą *formę*, którą — jak mi się zdaje — należy uznać za wyraz dziecięcego sposobu ujmowania przebiegów i struktur świata zewnętrznego. Zasadniczo można stwierdzić, że przedmioty i czynności, związane z życiem estetycznem dziecka łączą się dla niego ściśle z *zabawą*, nie tworząc w jego życiu codziennem żadnej odrębnej dziedziny.

Rozwój życia estetycznego, który się dokonywa ostatecznie dopiero w okresie dojrzewania, możemy uznać właściwie za wyodrębnianie się, oczyszczanie przeżyć estetycznych od towarzyszących im stale elementów psychicznych pozaestetycznych. Całkowite, absolutne ich oczyszczenie jest tu wogóle niemożliwe; niema człowieka, którego przeżycie estetyczne byłoby wolne od wszelkich zewnętrznych kojarzeń i stanów emocjonalnych. Stopień tego oczyszczenia może być naturalnie różny zależnie od ogólnego poziomu duchowego danego człowieka. Jednych będzie stale zajmowała „treść“ obrazu, „akcja“ powieści, lub „nastrój“ kompozycji, inni — zależnie od swych dyspozycyj — będą intendować do innych, mniej uchwytnych, mniej zewnętrznych, a głębszych zawar-

---

[4]) *W. Stern:* Psychologie der frühen Kindheit. Lipsk 1928. Wyd. 5, str. 29.

tości tychże dzieł. Tylko że gdy u dziecka te dwie grupy czynników tworzą w przeżyciu estetycznem jedną, nierozerwalną całość, to dorosły może je świadomie wyodrębnić i, jeśli nie w samem przeżyciu, to przynajmniej w introspekcji, odgraniczyć, oddzielić je od siebie.

Życie estetyczne dziecka może się skupiać jedynie wokoło 3 ośrodków: 1) bajki, reprezentującej mu literaturę, 2) rysunku — sztukę plastyczną i 3) śpiewu (rzadziej gry instrumentalnej) — muzykę. Badania tych 3 przedmiotów doznań estetycznych dziecka nie stoją na równomiernym poziomie, już choćby ze względu na sam, tak różny ich materjał. Łatwość zdobycia materjałów z zakresu twórczości rysunkowej dziecka pozostaje w ścisłym związku z olbrzymią literaturą tego przedmiotu, która powstała od czasu ukazania się przełomowego w tym zakresie dzieła *Ricci*'ego.[5] Problem bajki, pozostający w ścisłym związku z zagadnieniem fantazji dziecka, podejmuje prawie każda psychologja dziecka.[6] Zbadanie stosunku dziecka do trzeciego ośrodka jego życia estetycznego, t. j. do muzyki, z którą się dziecko spotyka de facto najwcześniej w swem życiu, wymaga stosowania specjalnych metod, od niedawna dopiero sprecyzowanych, albowiem zebranie materjału w tym zakresie jest z różnych względów dość utrudnione. Materjały, na podstawie których możnaby ująć linje wytyczne rozwoju stosunku dziecka do muzyki mogą pochodzić li tylko z obserwacji osób psychochologicznie szkolonych, oraz — dzięki przeniesieniu metod etnologicznych — ze zdjęć fonograficznych, nadto z badania eksperymentalnego, które jest jednak możliwe dopiero w odniesieniu do dzieci starszych. Ujęcie ogólnej linji rozwojowej w odniesieniu się dziecka do muzyki, co jest właśnie celem niniejszej rozprawki, będzie więc oparte na obserwacji częściowo własnej, częścią zaś na wiarygodnej relacji osób trzecich, pozatem na eksperymentach przeprowadzanych przez różnych pedagogów i psychologów, w odniesieniu do poszczególnych problemów, składających się na całość tego, co nazywamy muzykalnością lub stosunkiem do muzyki. W jednej kwestji oparłam się wyłącznie na eksperymentach własnych.

* * *

Muzyka jest tą sztuką, z którą się dziecko spotyka najwcześniej w swem życiu. Rytmiczne kołysanie, połączone zwykle z nuceniem prymitywnej pieśni — kołysanki przez matkę lub piastunkę, to prze-

---

[5]) *C. Ricci:* L'arte dei bambini. Bolonja 1887, tłum. niem. Roncalego p. t. Kinderkunst. Lipsk 1906.

[6]) *W. Preyer:* op. cit.; *W. Stern:* op. cit.; *K. Groos:* Das Seelenleben des Kindes. Berlin 1921, wyd. 5. Osobną książkę poświęca bajce *Charlotta Bühler:* Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Beiheft. Ztsch. f. angew. Psych. XVII. Lipsk.

cież pierwsze zetknięcie się małego człowieka ze „sztuką". A że niemowlę już nie jest nieczułe na te wrażenia, tego najlepiej dowodzi fakt, że nucenie to, zwykle dość jednostajne i monotonne, działa uspokajająco nawet na najbardziej rozpłakane i niespokojne dziecko. Naturalnie, że niema tu jeszcze mowy o estetycznem doznawaniu muzyki, ale możemy przyjąć za *Sternem,* że to rytmiczne kołysanie, w połączeniu z powtarzającym się motywem kołysanki wywiera jakiś silny fizjologiczny wpływ na niemowlę. Jednak już w pierwszych tygodniach swego życia zaczyna niemowlę świadomie słuchać. Wpierw boi się wszelkich głośniejszych szmerów, dźwięków lub hałasów, z czasem przyzwyczaja się do nich, zaczyna na nie zważać, co więcej, skupiać na nich uwagę i uspokajać się momentalnie przy dźwiękach mowy lub muzyki. Wprawdzie, jak wynika z dawniejszych badań *Preyera*[7]), *Moldenauera*[8]) i in., dziecko rodzi się głuche[9]) i pozostaje niem przez dwie pierwsze doby swego życia, to jednak *Canestrini*[10]) stwierdził u niemowląt już w pierwszym tygodniu silne reakcje oddechu i pulsu w związku z podnietami słuchowemi, występujące nawet we śnie. *Schünemann*[11]) twierdzi, że niemowlę słyszy już nawet w pierwszym dniu swego życia, ale dopiero później zaczyna na wrażenia słuchowe reagować. Na podstawie badań klinicznych można naogół stwierdzić, że niemowlę wcześniej reaguje na tony bardzo wysokie, a później dopiero staje się wrażliwe na niższe. Reakcja ta pierwotnie polegająca na odruchu powiek, rąk, ramion, po kilku miesiącach prowadzi do świadomego ujęcia danego szmeru lub dźwięku. Dowodzi tego fakt, że już między 4, a 6 miesiącem życia niemowlę zwraca zwrok, lub nawet głowę w kierunku źródła tych zjawisk, czemu stale towarzyszy niespokojna mina, będąca wyrazem wzmożonego napięcia uwagi. Ruchy te, początkowo niepewne i niezdecydowane już pod koniec 4 miesiąca nabierają szybkości i pewności odruchów ruchów refleksyjnych.

W tym czasie zaczyna też dziecko eksperymentować własnym głosem, wargami, językiem, usiłując nieudolnie naśladować podawane mu przez otoczenie dźwięki. Z głosem własnym zapoznało się ono bowiem już

---

7) *W. Preyer:* Op. cit. str. 40.

8) Cytuję za Preyerem, zob. uw. Nr. 7.

9) *Preyer* uzasadnia to tem, że przed rozpoczęciem regularnego oddychania u niemowląt, brak w jamie bębenkowej powietrza, które przewodzi drgania do ucha środkowego. Dopiero kilka godzin po urodzeniu daje się powietrze w jamie bębenkowej stwierdzić.

10) *Canestrini:* Über das Sinnesleben des Neugeborenen. Monographien aus dem Gebiete der Neurologie und Psychiatrie. 5. 1913.

11) *G. Schünemann:* Musikerziehung. Lipsk 1930, str. 2—3.

od pierwszych chwil swego życia. Z krzykiem przyszło na świat, krzykiem objawiało każde swoje fizyczne niedomaganie, psychiczny niepokój i t. p. Krzyk ten utrzymuje się — jak stwierdzają zdjęcia fonograficzne *Schünemanna*[12]) — na wysokości a^1 — h^1, i w ciągu pierwszych dni rozszerza glissandem swój ambitus aż do kwinty. Wdech i wydech rytmizują nietylko krzyk dziecka, pierwszy, choć nieświadomy wyraz jego energij życiowych, ale nadają również i ruchom dziecięcym ich miarę. Rytmiczne przebiegi zaczynają na siebie zwracać uwagę dziecka dopiero w 3-cim kwartale jego życia. Wtedy zaczyna ono tak na nie, jak wogóle na muzykę reagować motorycznie, przyczem ruchy te *nie* są jeszcze synchroniczne z słyszanym rytmem. *Preyer* twierdzi, że w tym czasie dziecko odróżnia już szmery od dźwięków, które w niem budzą silniejszą radość niż te pierwsze. Obserwacje moje wykazały jednak raczej słuszność twierdzenia *Bühlera*[13]), który dowodzi, że dziecko cieszą *wszelkie* intenzywne wrażenia słuchowe, bez względu na ich jakość. Tak samo zaciekawia i raduje je piszczenie osi u wozu, szmer otwieranych i trzask zamykanych drzwi, jak śpiew matki, lub muzyka przechodzącej orkiestry wojskowej. Aktywność słuchowa dziecka wyraża się nieco później, z końcem pierwszego roku życia i pierwszem jej stadjum jest — wedle *Sterna*[14]) i *Bühlera*[15]) — mięcie papierów. Tu moim zdaniem należy również zaliczyć hałasowanie dziecka łyżeczką i talerzykiem, potrząsanie kluczami, wielokrotne zrzucanie przedmiotów na ziemię i t. p. Dziecko bada w każdym przedmiocie możność jego wydawania szmerów lub dźwięków. Dlatego też tak ulubioną zabawkę stanowią w tym czasie wszelkiego typu grzechotki, dzwonki, piszczące pieski, niedźwiadki, lalki i t. p. Uszy dziecka w tym czasie (od końca 1-go do 3-go roku) są chciwe wszelkiego hałasu, to też nie pomija ono żadnej okazji, by go tworzyć; dzieci klaszczą w dłonie, tupią nogami, biją jednym twardym przedmiotem o drugi, ciągną po ziemi rozmaite hałaśliwe przedmioty i t. p. Jednak główną zabawą słuchową, którą dziecko rozpoczyna zanim jeszcze uczy się chodzić — to są próby własnego głosu. Zanim dziecko umie mówić, godzinami całemi gaworzy samo z sobą, tworząc to, co psychologja mowy uznaje za jej pierwsze stadjum (t. zw. Lallmonologe). *Schünemann*[16]) twierdzi, że monologi te zawierają w sobie większość elementów prymitywnego śpiewu, że pierwsze słowa, które

---

[12]) Op. cit. str. 1.

[13]) *K. Bühler:* Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1929, wyd. 5, § 37, str. 467.

[14]) Op. cit. rozdz. XXV.

[15]) Op. cit. § 37.

[16]) Op. cit. str. 7.

dziecko wypowiada, ono *śpiewa*, nie *mówi*; a zatem odwraca on ogólnie przyjęte mniemanie, że śpiew u dzieci wyłania się z mowy. Zdaje mi się jednak, że w kwestji tej należy zająć trzecie, pośrednie stanowisko: można przyjąć, że istnieje pewne stadjum zarodkowe, które jest wspólne tak dla mowy, jak i śpiewu. Dopiero później oddzielają się one od siebie; mowa akcentuje przedewszystkiem treści *semantyczne* swych struktur dźwiękowych t. j. po przez dźwięki, składające się na słowa, intenduje do przedmiotów niemi oznaczonych, zaś muzyka, śpiew, podkreśla głównie specyficzną treść struktur dźwiękowych samych w sobie. Między końcem 1-go i 2-go roku życia następuje w psychice dziecka rozgraniczenie tych dwóch rodzajów wrażeń słuchowych. Dziecko uczy się używać mowy w celu porozumienia się z starszymi, z drugiej zaś strony zaczyna próbować „śpiewać“ bez żadnego konkretnego celu.

W tych wszystkich, wyżej wymienionych sposobach aktywności słuchowej dziecka widzimy jednak tylko zapoznawanie się dziecka z zjawiskami słuchowymi, a wśród nich również i z dźwiękami t. j. materjałem muzyki, co dopiero stanowi podłoże, na którem rozwinie się stosunek dziecka do muzyki jako takiej. Nasuwa się tu zatem pytanie: w jakim właściwie punkcie możemy przyjąć, że reakcja dziecka na wrażenia słuchowe przestaje się odnosić do izolowanych wrażeń jako takich, a zaczyna się odnosić do muzyki? Zdaniem mojem momentu tego należy szukać w chwili, gdy dziecko zaczyna reagować na najprostsze struktury w zakresie zjawisk słuchowych. Wszelka całość, która nie jest elementarną, na którą składa się suma jej składników oraz ich stosunki wzajemne, jest już pewną jakością postaciową, strukturą. W muzyce najmniejszy rytmiczny lub melodyczny motyw jest już strukturą; nie jest nią tylko pojedyńczy dźwięk, choć i to nie jest pewne, gdyż na całość tego dźwięku składa się jego wysokość, jakość, siła i barwa. Jeśli nastawiamy się wobec danego dźwięku analizując jego właściwości, wtedy i on jest już pewną całością strukturalną, a nie czemś elementarnem, prostem (jak np. barwa). Otóż o ustosunkowaniu się dziecka do *muzyki* możemy zacząć mówić wtedy, gdy zauważymy że dziecko zaczyna ujmować struktury muzyczne, choćby w ich najprymitywniejszej formie [17]. Należy zatem zapytać: kiedy i jakie stru-

[17]) Wedle *Brehmera* (Prüfung der musikalischen Begabung. Ztsch. f. pädag. Psychol. XXII, str. 321), muzykalność jest to kompleks zdolności do ujmowania struktur rytmicznych, melodycznych i harmonicznych. Badanie muzykalności powinno się opierać na badaniu ogólnych zdolności do ujmowania struktur. Badanie i porównywanie pojedynczych wrażeń (co np. czyni *Stumpf*) nie może tu do niczego prowadzić. W pracy mej p. t. „Znaczenie akustyki dla teorji harmonji“. oparłam się nieświadomie na tem właśnie założeniu i z tego

ktury muzyczne zaczyna dziecko najwcześniej ujmować? Na pierwszą część tego pytania wszyscy psychologowie zgodnie odpowiadają, że pierwsza połowa 2-go roku życia jest tym okresem w którym zrozumienie dziecka przenosi się z samych wrażeń słuchowych na wrażenia muzyczne.

Pierwszym elementem muzyki, który ono w ten sposób ujmuje jest *rytm*. Już poprzednio stwierdzona reakcja ruchowa dziecka na wrażenia muzyczne staje się przeciętnie pod koniec 2-go roku synchroniczna z rytmem słyszanej muzyki. Naturalnie, że dyspozycje wrodzone, odchylenia indywidualne sprawiają, że ten punkt przełomowy przesuwa się czasem bardzo znacznie wstecz, lub naprzód w lata późniejsze, naogół można jednak przyjąć, że przypada on na koniec 2-go lub początek 3-go roku życia. Pierwszą formą rytmu, na którą dziecko reaguje aktywnie, t. j. którą ono stara się w mniej lub więcej udatny sposób naśladować, jest rytm dwudzielny. *Schulte*[18]) podaje, że jego dwuletnie dziecko, poruszane w takcie $^2/_4$ do granego obok utworu, samorzutnie ruch ten kontynuuje. Natomiast w analogicznej sytuacji na tle taktu $^3/_4$ nie podejmuje tego ostatniego. Rytm dwudzielny jest dzieciom bliższy od trójdzielnego, mają go bowiem w sobie, w swych własnych przebiegach fizjologicznych, jak w oddechaniu, biciu serca, chodzeniu i t. p. Wprawdzie rytm tych przebiegów nie jest dzieciom świadomy, ale oddziaływa na ich podświadomość, tworząc w niej gotowość przyjęcia tych samych form rytmicznych z zewnątrz podanych.

Dla większości dzieci między 3 a 5 rokiem życia muzyka słyszana przeradza się natychmiast w ruch własny. Ten udział czynników motorycznych w percypowaniu muzyki przez dziecko nie ogranicza się do usiłowań naśladowania (zwykle fałszywego) słyszanych dźwięków, ale opanowuje całe ciało dziecka. Ono wypukuje rytm jedną ręką lub nogą lub też obiema naprzemian, chodzi, tańczy, skacze i porusza głową w takt słyszanej muzyki. Już nawet u dwuletnich dzieci dają się zauważyć próby taktowania. Ruchy te są w większości wypadków wahadłowe. W tem leży też częściowa przyczyna tego faktu, że dzieci wpierw ujmują metrum parzyste: daje się ono bowiem łatwiej skoordynować z ruchami ciała, aniżeli nieparzyste.

W związku z silną ruchową reakcją dzieci na muzykę, słusznie zazna-

---

punktu widzenia uznałam, że większości badań Stumpfa nie można czynić podstawą psychologji *muzyki*, są one jedynie ważne dla psychologji specjalnego typu wrażeń słuchowych (zobacz: odbitka z Księgi Pamiątkowej ku czci Prof. Chybińskiego, Kraków 1930).

[18]) *H. Schulte:* Das musikalische Schaffen des Kindes. Lipsk 1926, str. 14.

cza *Belajew-Exemplarska*[19]), że potrzeba ruchu, łącząca się u dzieci z słuchaniem muzyki nie jest ruchem celowym, który prowadzi do jakiejś czynności, ale ruchem samym w sobie, opartym — moim zdaniem — na popędzie do zabawy („Spieltrieb“), a wynikającym z pobudzonych i wzmożonych przez muzykę energji żywotnych.

Fakt, że muzyka jest u dzieci częścią jednolitego, senso-motorycznego przeżycia, pozostaje w ścisłej łączności z tem, że rytm jest tym pierwotnym elementem muzyki, który na dziecko najsilniej działa. Rytm daje się bowiem, jedyny z wszystkich czynników muzycznych, ujmować i przeżywać wszystkimi zmysłami, tak słuchem, jak i zmysłem dotyku, mięśniowym, a nawet i wzrokiem, w przeciwieństwie do melodyki, harmoniki i barwy dźwięku, które można jedynie słuchowo uchwycić. Rytm jeden łączy się bezpośrednio z ruchami ciała, które mają przecie swoją specyficzną, immanentną rytmikę. Dostosowanie ruchów ciała do rytmu odbieranych wrażeń słuchowych jest wyrazem tendencji do stylizacji rytmu organizmu ludzkiego, która to tendencja pozostaje w blizkim kontakcie z wrodzonymi człowiekowi popędami do ruchu, porządkowania i kształtowania nasuwających mu się zjawisk wszelkiego typu [20]). Motoryczne przeżywanie muzyki u dzieci jest właśnie wyrazem tych, nieświadomych dziecku popędów i tendencyj. Przejawiają się one u niego również i w rozmaitych jego ruchowo-słuchowych zabawach (np. w zabawie w konika, w pociąg i t. p.), które są zwykle połączone z charakterystyczną rytmiką ruchów. Dowodem tego, że z całej muzyki *rytm* jest najwcześniej zrozumiałym dla dziecka jest fakt, że aż do 5-go roku życia wszelkie odtwarzanie muzyki przez dziecko, ograniczające się prawie wyłącznie do śpiewu, jest rytmicznie w 90% ścisłe i dobre, w przeciwieństwie do reprodukcji melodji, która dopiero powyżej 9-go roku zaczyna wykazywać pewną ścisłość. Pierwotność rytmu w estetycznem doznawaniu muzyki przez dzieci znajduje swój wyraz również i w innej dziedzinie ich przeżyć estetycznych. Dowodzi tego twierdzenie *Szumana*[21]), że w twórczości rysunkowej dziecka rytmiczne rysowanie poprzedza konstrukcję kształtu; kształt wynika dopiero z pewnej krystalizacji rytmu. Rytm w plastyce polega na perjodycznem powtarzaniu tego samego pierwiastka figuralnego i znajduje w ornamencie swój najczystszy wyraz. Ornament, dekoracja jest zaś dla dziecka w sztuce plastycznej tym elementem, który ono

---

[19]) S. *S. Belajew-Exemplarsky:* Das musikalische Empfinden im Vorschulalter. Ztschr. f. angew. Psych. XXVII, str. 177.

[20]) *H. Struve:* Die Erziehung durch Rhythmus in Musik und Leben. Fryburg 1930.

[21]) *St. Szuman:* Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka. Warszawa 1927, str. 124—125.

pierwej rozumie i w którym się faktycznie wyraża zanim nauczy się intendować do treści przedmiotowej obrazu.

Rytm jest tym elementem, który dzieci do 5-go roku najwyraźniej w muzyce ujmują. Za tem przemawia nietylko wyżej wspomniana już ścisłość reprodukcyj rytmicznych, ale również i to, że samo wypukiwanie rytmu znanej dziecku piosenki pozwala mu tę piosenkę rozpoznać. Jak podaje *Schünemann* [22]), jest to ulubioną zabawą muzykalniejszych dzieci, już od 4-go roku życia. Skądinąd rozpoznanie to wymaga daleko rozwiniętej zdolności do abstrahowania i analizy, której 4-letnie dzieci jeszcze nie posiadają. Gdyby nie to, że rytm jest w jakiś pierwotny sposób immanentny organizmowi i zrozumiały umysłowości dziecka, nie możnaby zrozumieć, jak to się dzieje, że dziecko, ujmujące wszelkie zjawiska syntetycznie, jako całości, może wyróżnić i wyodrębnić pierwiastek rytmiczny z przebiegu muzycznego. Wyodrębnienie to, udaje się jedynie w odniesieniu do rytmu, albowiem jego odwrócenie, t. j. podawanie dziecku znanych mu melodyj, o zmienionym rytmie daje rezultaty negatywne; dziecko melodji *nie* rozpoznaje [23]). I ten eksperyment potwierdza nam dominujące znaczenie rytmu w ujmowaniu muzyki przez dziecko. Tego samego, oraz silnego związku przeżyć muzycznych i motorycznych dowodzą nam również z innego nieco punktu widzenia wyniki eksperymentów *Belajew-Exemplarskiej* [24]). Autorka podawała dzieciom w wieku przedszkolnym ustępy kompozycyj muzycznych o różnym charakterze, każąc im je określać i porównywać. Na podstawie odpowiedzi dzieci zdołała stwierdzić, że kategorje zróżnicowania estetycznego tworzą się u dzieci łatwiej na podłożu rytmicznych treści, motorycznych możliwości zawartych w kompozycji, aniżeli w zakresie treści melodycznych. Kojarzenia dzieci, jak wynika z ich zeznań, szły wyłącznie w kierunku przedstawień ruchowych i słuchowych. Charakterystycznem jest zeznanie jednego dziecka, które nawet różnice tonalno-harmoniczne ujęło w kategorje ruchu, tempa: identyczną pieśń, graną po sobie w obu tonacjach równoimiennych, ale różnych rodzajem, określiło jako „szybszą“ w dur, a wolniejszą“ w moll. Jak z powyższych wywodów widzimy, jedność przeżycia sensomotorycznego u dzieci jest prawie że nierozerwalna. Ona właśnie jest przyczyną i podstawą tego, że w pierwszem stadjum usto-

---

[22]) Op. cit. str. 13 i in.

[23]) Pierwszą część tego eksperymentu wykonał systematycznie *F. Prager* Experimentell-psychologische Untersuchung über rhythmische Leistungsfähigkeit von Kindern, w Zeitschrift f. angew. Psychol. 1925; drugą spotykamy wśród ćwiczeń solfeżu według metody J. Dalcroze'a.

[24]) Op. cit. str. 209 i nast.

sunkowania się dziecka do muzyki podstawą tego stosunku staje się element rytmiczny, możliwy do ujęcia wszystkimi sensorycznymi i motorycznymi organami.

W czasie, w którym rytm bezsprzecznie stanowi wyłączne podłoże stosunku dziecka do muzyki, rozwija się jednak u niego stopniowo zrozumienie dla innego czynnika tej sztuki, a to dla melodji. Zrozumienie to wyraża się w dwóch formach, a to: w śpiewnem reprodukowaniu melodyj i w spontanicznem ich tworzeniu, co postaramy się osobno, jako dwie odrębne kwestje omówić.

Podstawą ujęcia i zrozumienia melodji musi być przedewszystkiem możność ujęcia różnic *wysokości* dźwięków. To poczucie różnic wysokości zaczyna sobie dziecko zdobywać już na początku 2-go roku życia. *Preyer*[25]) i *Stumpf*[26]) omawiają wypadki, w których 9—14-miesieczne dzieci naśladowały całkiem nieźle podawane im tony różnej wysokości. Ujęcie różnic wysokości nie prowadzi jednak jeszcze do śpiewania. Aby dziecko mogło jako tako czysto śpiewać, na to musi się ono przynajmniej w przybliżeniu zapoznać słuchowo z *układem i stosunkami* panującymi w materjale dźwiękowym, którym posługuje się nasza muzyka, a więc również i pieśń dziecinna. Zanim przyzwyczai się ono do tego materjału, mija niekiedy nietylko 6-ty, ale i 7-my, a nawet 8-my rok życia. Nasz materjał dźwiękowy jest bowiem tylko pewną *selekcją* w obrębie o wiele większego materjału, danego fizykalnie i wrażeniowo[27]). Selekcja ta *nie* jest niczem naturalnem ani apriorycznem, jak dowodzą niektórzy, zapatrzeni w djatonikę i jej normy, teoretycy. Najlepszym dowodem tego jest właśnie fakt, że dzieci tak trudno i tak późno naginają się do opartego na tej selekcji materjału. Liczne obserwacje wykazały, że dzieci, rozpoczynające „śpiewanie" (a więc 2, 3 lub 4-letnie, zależnie od wrodzonych zdolności) odrazu wpadają w rytm i metrum podanej im piosenki, natomiast prawie nigdy od samego początku swych prób nie potrafią zachować czystości intonacji, ani wielkości interwałów. Dziecko, śpiewając razem z innemi zupełnie nie troszczy się o zgodność interwałów lub tonacji, mimo, że stara się zachować zgodność rytmiczną. Śpiewając lub mrucząc, gdy jest pozostawione samo sobie, ogranicza się przeważnie do interwałów w przybliżeniu podobnych do prawzoru, niekiedy nawet markuje tylko *kierunek* interwałów, wstępujący, lub opadający, nie dbając

---

[25]) *Preyer:* Op. cit. str. 50.

[26]) *C. Stumpf:* Tonpsychologie. Lipsk 1883, tom I, § 15.

[27]) Słuch ludzki może wyróżnić około 12 tysięcy różnych wysokości dźwięków, w porównaniu z czem, niecałe 100 różnych dźwięków, które stanowią materjał naszej muzyki, wydaje się rzeczywiście silnem ograniczeniem.

wogóle o ich *wielkość*. Fakt ten — jak mi się zdaje — należy poprostu tak wyjaśnić, że dziecko nie jest *przyzwyczajone* do tej selekcji w obrębie naturalnego materjału dźwiękowego, którą reprezentuje nasz strój, nasz materjał muzyczny. Musi się ono dopiero zapoznać z nim, przyzwyczaić i zapamiętać wielkość używanych interwałów, musi wytworzyć w sobie przedstawienia ich wzajemnych stosunków, zanim staną się one dla niego jedynymi wyrazicielami treści muzycznej, tak, jak to jest u dorosłych. To też pierwsze próby śpiewania u dziecka, dające mu pełne i żywe zadowolenie, dla ucha dorosłego są zupełnie fałszywe; są niezgodne z strojem naszego materjału dźwiękowego. *Rupp* [28]) wypowiada przypuszczenie, że kto wie, czy dzieci nie posiadają innego stroju, niż dorośli? Przypuszczenie to nie ma zbyt wielkiego stopnia prawdopodobieństwa, bo kiedyż mogłyby one wykształcić w sobie ten „inny" strój? Ale wskazuje ono na fakt, że dzieci mają *możność* wykształcenia w sobie zrozumienia dla *wszelkich* strojów i systemów materjału dźwiękowego. Dla dzieci, wychowanych n. p. na muzyce ćwierćtonowej, byłaby ona po kilku latach tak samo oczywista, jak dla dzisiejszych, europejskich — djatonika. Dzieci muszą się jednak dopiero przyzwyczajać do naszego materjału muzyki i stąd pochodzą wszystkie fałsze w ich śpiewie. Interwały nasze nie są dla nich czemś stałem, wymiernem, i dopiero wtedy gdy się niemi stają — zaczyna dziecko mniej lub więcej czysto śpiewać. — Prócz wyżej wymienionej, ważną przyczyną „fałszowania" u dzieci, której nie można przeoczyć, jest fakt, że dziecko nie umie jeszcze odpowiednio nastawiać swych strun głosowych. Poprostu brak u niego jeszcze korelacji między sensorycznem centrum, w którem powstaje przedstawienie danego tonu, a motorycznem, które prowadzi do reprodukcji przedstawionego tonu. Korelacja ta wytwarza się przecież przez ćwiczenie, które u dziecka 2- lub 3-letniego dopiero się rozpoczyna. Możliwe jest tu także wystąpienie trudności innerwacyjnych. Nieczystość intonacji w tym wieku nie jest zatem wyrazem niemuzykalności, czystość tejże wskazuje natomiast na niezwykle rozwinięte zdolności muzyczne, w szczególności na dobrą pamięć muzyczną. Z tego stanu rzeczy możnaby wysnuć bardzo ważne wnioski natury pedagogicznej. Mianowicie: Dziecko nie wnosi z sobą w stosunku do muzyki nic apriorycznego; można je wychować w kierunku *każdego* stylu muzycznego, nietylko atonalnego ale i nawet ćwierćtonowego i t. p. Nie ma ono wytworzonych, ani ustalonych żadnych kategoryj, form ujęcia muzyki. Mentalność jego jest plastyczna, daje się naprowadzić na każdy styl muzyczny, na

---

[28]) *H. Rupp:* Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten, Ztschr f. angew. Psych. IX. str. 41.

każdy rodzaj i stosunki materjału dźwiękowego. To też kto wie, czy wstecznictwo naszej „muzykalnej" publiczności nie daje się sprowadzić do tego, że dzieci współczesne, rozpoczynające naukę gry instrumentalnej, weźmy dla przykładu fortepianowej, rozpoczynają ją na stuletnich prawie ćwiczeniach Czerny'ego i sonatinach Clementi'ego, które w umysłowości dzisiejszej młodzieży żłobią formy ujęcia takie, jakie już przed wiekiem stanowiły dobro ogólne. A przecież w tym wieku umysł dziecka jest najbardziej podatny wpływom, i wytworzone teraz tory kojarzeniowe będą stanowiły podstawę podejścia do muzyki w całem jego przyszłem życiu!

Rozpoczęte dziś w Niemczech pierwsze próby wychowywania młodzieży odrazu na muzyce 12-tonowej są wyrazem głębokiego zrozumienia założeń psychiki dziecka. O rezultatach, z powodu krótkości tych prób, narazie nic mi nie wiadomo. Na możliwość rezultatów wskazuje jednak inny fakt, na tych samych założeniach oparty. *Schünemann* [29]) rozważając zdolność improwizacji instrumentalnej u nieco starszych (11—14-letnich) dzieci, podaje obok siebie przykłady improwizacyj dzieci, które się stykały z ogólnie uznaną literaturą muzyczną, w formie pieśni dziecinnych, i prymitywnych, wstępnych utworów instrumentalnych, oraz improwizacje chłopca 11-letniego, w którego otoczeniu uprawia się wiele nowoczesnej muzyki. Otóż te pierwsze nie wykraczały poza djatonikę i motywy, właściwe wszystkim pieśniom dziecięcym, „kompozycje" tego drugiego stały pod względem melodyki i harmoniki daleko poza Wagnerem, zbliżając się w swym ogólnym charakterze do stylu Debussy'ego! Wprawdzie możemy w tym wypadku przypuścić istnienie jakiegoś specjalnego uzdolnienia, ale nawet i wtedy różnica ogólnego stylu, poziomu byłaby zbyt wielka. To też doniosłość wychowania muzycznego i jego poziomu tak *historycznego*, jak i *jakościowego*, rozumie dziś dobrze cały zachód i wysnuwa z tego jaknajdalej idące *realne* konsekwencje, podczas gdy u nas trzeba dopiero burzyć chińskie mury wstecznictwa szerokich mas społeczeństwa.

Wróćmy narazie do kwestji poczucia melodycznego u dzieci. Otóż *Brehmer* [30]) dowodzi, że zdolność dziecka do zrozumienia i ujęcia melodji, przejawiająca i rozwijająca się między 4 a 8 rokiem życia, jest zdolnością do ujęcia s t r u k t u r melodycznych. Ujmowanie melodyj przez dzieci nie jest tylko passywnem odbieraniem wrażeń, ale jest opanowane prawidłowością, jest wyrazem kształtowania materjału wra-

---

[29]) Op. cit. str. 163 i 165.

[30]) *Fr. Brehmer:* Melodieauffassung und melodische Begebung des Kindes. Ztschr f. angew. Psych. Beiheft z. r. 1925 str. IV.

żeniowego przez dziecko, kształtowania takiego, na jakie dziecko na danym stopniu rozwoju może się zdobyć. W przeciwieństwie do *Sprangera*[31]) który wyraża przekonanie, że muzyka jest dla dziecka aż do okresu dojrzewania tylko grą dźwięków („ein Tonspiel"), i że dopiero potem dojrzewa w niem poczucie jednolitości i muzyka nabiera specyficznej treści uczuciowej, twierdzi *Brehmer*[32]), że „dziecko przeżywa tylko kształty, tylko całości". Analityczne zróżnicowanie elementów kompleksu tonów, danego jako całość, jest dla dziecka na tym stopniu rozwoju jeszcze niemożliwe. Dowodzą tego eksperymenty *Reimersa*[33]), *Brehmera*[34]) i *Ruppa*[35]), którzy zmieniali w znanych dzieciom melodjach poszczególne tony lub nawet motywy, których to zmian dzieci w większości wypadków wogóle nie zauważały. Fakt ten tłumaczy Brehmer w ten sposób, że dzieci mają zdolność silnego asymilowania treści objektywnie danych, do swych wewnętrznych, utrwalonych już przedstawień. W realnie danej melodji słyszą one to, do czego wewnętrznie intendują. Nastawienie się na całość danej melodji jest tu tak silne, że zmiana jednego lub dwu interwałów, których dziecko nie ujmuje odrębnie i nie izoluje, nie wpływa wogóle na jego ujęcie całości. Nieanalityczne, a *syntetyczne* nastawienie się dziecka do melodji widać również i z tego, że w podanej mu dwu- lub trzygłosowo opracowanej melodji dziecko orjentuje się znacznie słabiej, aniżeli w jednogłosowej; naśladowanie jej przychodzi mu w tym pierwszym wypadku o wiele trudniej, albowiem nie umie ono analitycznie wyodrębnić jednego głosu, jednego elementu z kompleksu, który jest dla niego jednolitą i niepodzielną całością. Do przykładu tego powrócimy jeszcze w związku z omawianiem stosunku dziecka do harmonji.

Narazie należy jeszcze przytoczyć wyodrębniony wypadek, który również dowodzi syntetycznego ujęcia melodji przez dzieci. *Brehmer*, badając poczucie tonalne u dzieci, przesuwał w znanych im piosenkach jeden lub dwa motywy, o sekundę wielką w górę lub w dół. Otóż naogół dzieci nie zauważały tych przesunięć, jedno zaś, które z własnej ochoty śpiewało wraz z grą kierownika eksperymentu, kontynuowało śpiew w tonacji pierwotnej, *mimo*, że tonacja tej pieśni, granej na instrumencie została przesunięta. Analogiczny wypadek reprezentuje tak często spotykany fakt, że dziecko, rozpocząwszy pieśń

---

[31]) *E. Spranger:* Psychologie des Jugendalters. Lipsk 1925, wyd. IV, str. 65—66.

[32]) Op. cit str. 6.

[33]) *O. Reimers:* Untersuchungen über die Entwicklung des Tonalitätsgefühls im Laufe der Schulzeit. Ztschr. f. angew. Psych. XXVIII.

[34]) Op. cit.

[35]) Op. cit.

w pozycji niedogodnej dla swego rejestru głosowego, przechodząc do tonów wyższych, zmienia tonację na niższą, natomiast *wraca* do pierwotnej z powrotem, skoro tylko melodja nie wymaga tonów wysokich. Wszystko to świadczy o tem, że dzieci mają syntetyczne poczucie melodji, ujmują ją jako *całość*, ale nie bardzo zdają sobie sprawę ze stosunku jej poszczególnych części, interwałów i motywów do siebie. Rupp spostrzegł u swoich dzieci, że samorzutnie zmieniają, przesuwają wysokość, a tem samem i tonację poszczególnych motywów piosenek, bez żadnych specjalnych przyczyn, i wracają pod koniec do tonacji pierwotnej również bez od zewnątrz idących powodów. Wszystkie te, ostatnio omawiane fakty prowadzą do hipotezy, którą pierwszy sformułował *Brehmer* [36]), opierając się na wynikach badań *Revesza* [37]). Brehmer twierdzi, że dzieci nie mają pierwotnie poczucia *jakości* tonów („Tonqualität" wedle Revesza), ale tylko poczucie ich *jasności*, wysokości. Stąd płynie ich ignorancja czystości interwałów, wielkości tychże, a nawet przesunięć tonalnych. Stąd też pochodzi ich nieczułość na zmiany interwałów, lub motywów w znanych im nawet piosenkach, o ile tylko te zmiany nie były zbyt rażące i nie naruszały kierunku interwałów. Stwierdzoną przez *Hentschla* [38]) bardzo niewielką czułość słuchu u dzieci 5 — 7-letnich i znaczny jej rozwój po tym okresie, a także i hypotezę Brehmera można sprowadzić do poprzednio już przez nas omawianego wyjaśnienia: immanentne dzieciom poczucie różnych *wysokości, jasności* dźwięków nie zakłada żadnego stałego podziału i rozgraniczenia tych wysokości. Treści *jakościowe* poszczególnych stopni naszego materjału dźwiękowego, wynikającego z równomiernego podziału odległości oktawy na 12 odstępów nie są niczem apriorycznem. Są wynikiem splotu okoliczności zewnętrznych, które w ten sposób właśnie skierowały rozwój muzyki europejskiej, oraz konwencji, skrystalizowanej w ciągu wieków do takiego, a nie innego równie możliwego systemu. Dziecko musi w ciągu kilku pierwszych lat swego życia zapoznać się i poprostu *nauczyć* tego ugrupowania materjału dźwiękowego, zapamiętać jego elementy i ich wzajemne stosunki. Musi się nagiąć do wymiarów tu panujących, co się zwykle

---

[36]) Op. cit. str. 22 i dalsze.

[37]) *G. Révész* (Grundlegung der Tonpsychologie. Lipsk 1913; i: Zur Geschichte der Zweikomponentenlehre in der Tonpsychologie Ztschr. f. Psych. tom. 99) wyróżnia w każdym dźwięku dwie cechy: *wysokość* zmieniającą się w sposób ciągły, jako continuum, wraz ze zmianą ilości drgań, i *jakość* powtarzającą się przez podwojenie ilości drgań w każdej następnej, wyższej oktawie.

[38]) *M. Hentschel:* Zwei experimentelle Untersuchungen aus dem Gebiete der Tonpsychologie. Ztschr. f. angew. Psych. VII.

dokonywa w pierwszych 7, najdłużej 8 latach życia [39]). *Jakości* poszczególnych stopni w oktawie, są wyrazem selekcji, ugrupowania i niezmienności materjału dźwiękowego w naszym, europejskim systemie, są też dlatego później dostępne dziecku, aniżeli implicite zawarte w *wszelkim* materjale słuchowym różnice *wysokości* [40]).

Stopniowe i powolne uświadamianie sobie stosunków w obrębie naszego materjału muzycznego zaczyna się u dziecka dokonywać między 3-cim, a 4-tym rokiem życia. Pierwotnym interwałem melodyki dziecka jest tercja mała, pierwsza stała odległość, która wśród nieokreślonego pomrukiwania, zwanego przez dziecko „śpiewem", daje się wydobyć. Z kwestją tą przechodzimy zarazem już na teren zagadnień, odnoszących się do aktywnego, twórczego odniesienia się dziecka do melodji. Twórczość melodyczna dziecka, z estetycznego punktu widzenia znacznie mniej ciekawa, aniżeli jego twórczość rysunkowa, ma jednak z ogólniejszego, nietylko psychologicznego punktu widzenia bardzo doniosłe znaczenie. W niej bowiem dają się odnaleźć ważne szczegóły dla przeprowadzenia paralelizmu onto- i filogenezy w zakresie muzyki, co postaramy się na końcu tej pracy bliżej uzasadnić [41]).

Zarodkiem twórczości melodycznej dziecka jest właściwie krzyk. Krzyk, pierwotnie będący wyrazem pewnych czuć, uczuć i pragnień dziecka, z czasem zwraca sam w sobie jego uwagę. Przestaje być dla dziecka pierwotną formą jego porozumienia się ze starszymi i zaczyna je sam sobą interesować. Dziecko uświadomiwszy sobie raz, że wydo-

---

[39]) *Schünemann* (Op. cit. str. 17) sprowadza fałszowanie dzieci w pierwszym okresie ich „śpiewania" do następujących przyczyn: 1) do błędów *sensorycznej* natury, wynikającej z tego, że dziecko nie może uchwycić całości słyszanej melodji i naśladuje tylko najbardziej charakterystyczne motywy; 2) błędy *motoryczne* wynikają z tego, że ono nie umie wydobyć odpowiednich dźwięków; 3) błędy *reproduktywne* wynikają z zamazywania i mieszania się w pamięci poszczególnych wrażeń, i 4) błędy *aperceptywne* — z zainteresowania się jednym tylko elementem pieśni. Przyczyny te, według mego zdania są absolutnie niewystarczające. Fałszowanie u dzieci wywołują głównie inne czynniki, które się *nie* dają sprowadzić do błędów, wyliczonych przez Schünemanna, na które właśnie należy położyć największy nacisk, jak to poprzednio uczyniłam.

[40]) Wysokość nie jest tylko cechą dźwięków, albowiem jak to słusznie zauważył *Ebbinghaus* (Grundzüge der Psychologie, cz. III. r. I. § 23—27) i szmery mają swoją wysokość, która może być rozmaitą.

[41]) Koncepcja przeniesienia zasady biogenetycznej *Haeckla* na teren rozwoju muzyki wyłoniła mi się z wiosną 1930 r. Ona to była bezpośrednią przyczyną mych studjów w zakresie psychologji muzycznej dziecka oraz powodem napisania niniejszej pracy. W ciągu zaznajamiania się jednak z literaturą tego przedmiotu spotkałam ją w formie hypotezy u *Wernera* i *Sterna*, zaś *po* napisaniu pracy u *Lacha* i *Schünemanna*; doszłam do niej jednak *niezależnie* od tych badaczy podobnie jak i do wykrycia niektórych szczegółów, mających ją uzasadniać i potwierdzać.

bycie tego krzyku zależy wyłącznie od jego woli, krzyczy wiele, donośnie i bez specjalnego powodu, znajdując w nim samym pewną formę wyładowania swej energji i najintenzywniejszy zarazem sposób swej akustycznej aktywności. Formą krzyku dziecka jest właściwie glissando, idące z góry na dół t. j. zmniejszające szybko swą wysokość Opadający kierunek krzyku dziecka tłumaczy *Stern* [42]) w ten sposób na jego początku leży maximum wyładowania się energji, która szybko maleje; wraz z jej osłabieniem, obniża się automatycznie wysokość krzyku. Jak z tego widzimy, praformą śpiewu dziecka *nie* jest powtarzanie jednego tonu, jak to może się wydawać przy pobieżnem wglądnięciu w tę kwestję. Utrzymanie się głosem na tej samej wysokości wymaga już bowiem znacznego opanowania strun głosowych, którego dziecko, rozpoczynające śpiewać i mówić, jeszcze nie może posiadać. Glissando nie zanika tak prędko w śpiewie dziecka, występuje nawet jeszcze wtedy, gdy dziecko zna już zasadnicze interwały melodyczne pieśni dziecinnych i stanowi jedną z licznych analogij między śpiewem dziecka, a tymże u ludów prymitywnych. W krzyku wyłaniają się bardzo powoli etapy, które w związku z niewielką czułością słuchu dziecka w tym okresie, są wpierw dość odległe. Dlatego też dziecko ma pierwotnie zrozumienie tylko dla interwałów o większej odległości, dość późno dopiero dla mniejszych. Wprawdzie fonogramy *Schünemanna* [43]) reprezentujące „improwizowane“ melodje dzieci z końca 3-go i początku 4-go roku, wykazują również i mniejsze interwały, jak sekundy wielkie i małe, obok tercyj małych, to jednak odległości te nie mają, jak sam autor twierdzi, żadnych stałych wielkości. Są raz większe, raz mniejsze, prawie nigdy czyste, lub *dwa razy* po sobie takie same. Ponadto — mimo skrupulatności i ogromu pracy, włożonej przez *Schünemanna* w eksperymenty, nie można ich wyników uznać za objektywnie ważne; *Schünemann* przeprowadzał bowiem swe badania prawie wyłącznie na dzieciach ze sfer t. zw. muzykalnej inteligencji, których otoczenie uprawiało wiele muzyki, na mniej lub bardziej poważnym poziomie. Prawie każde z badanych przez Schünemanna dzieci zapoznawało się od najwcześniejszego dzieciństwa z muzyką, uprawianą w formie śpiewu lub gry fortepianowej przez rodziców, co naturalnie niezmiernie wpływało na rozwój muzykalności dziecka. Wpływ ten — jak widać z porównania wyników Schünemanna i innych — miał ten skutek, że dzieci w o wiele wcześniejszym wieku przechodziły zasadnicze stopnie rozwojowe swego ustosunkowania się do muzyki, niekiedy nawet przeskakując niektóre z tych stadjów.

---

[42]) *W. Stern:* Psychologie der frühen Kindheit str. 307.
[43]) Op. cit. str. 24—30.

Prócz tercji małej, która i w fonogramach *Schünemanna* występuje w przeważającej ilości, innych zawartych w nich interwałów nie można uznać za równorzędnie wykształcone. Z chwilą ustalenia się w mentalności dziecka jednej odległości, jednego interwału, jego gaworzenie i krzyk zaczynają przechodzić w śpiewanie. Jak już poprzednio zaznaczyliśmy, tym pierwszym interwałem jest mała, opadająca tercja. *Werner* [44]), jeden z pierwszych badaczy twórczości melodycznej dziecka twierdzi, że dlatego ten typ interwału jest pierwotnym w melodyce dziecięcej, iż w nim dochodzi do skutku maximum efektu melodycznego, przy minimum wysiłku motorycznego. Niezbyt wielka czułość słuchu u dzieci w wieku 3—6 lat, w połączeniu z mozolną, a nieświadomą pracą dostosowywania się do stosunków, panujących w naszym materjale muzycznym sprawia, że stosunki sąsiedztwa tonów, wydające się nam dorosłym najłatwiejszymi do ujęcia, nie są dla słuchu dziecinnego pierwotne, ani przez długi czas dla ich melodyki istotne.

Do kwestji twórczości melodycznej dziecka podchodzi po raz pierwszy w sposób ściśle eksperymentalny *Werner* [45]). Przy pomocy fonograficznej metody udało się autorowi zebrać większą ilość spontanicznie stworzonych melodyj dziecięcych, które ujęte w pewne grupy i tabele przedstawiają rozwój twórczości melodycznej dziecka od 2½ do 5 roku życia. W rozwoju tym wyróżnił autor szereg etapów; i jego badania wykazały również, że pierwotnym interwałem melodyki dziecięcej jest opadająca tercja mała. Prócz niej melodyka ta do 3 roku nie wykazuje żadnych innych stałych interwałów. Stopniowe wzbogacanie się jej sprowadza *Stern* [46]) do 3 przyczyn: 1) ponieważ wszystkie sposoby wyrażania się u dzieci ulegają zwykle kilkakrotnemu powtarzaniu, więc przez powtarzanie tercji opadającej, uświadamia się dziecku tenże interwał wstępujący w górę. Stopnie mniejsze od tego praintervału powstają: 2) dzięki tendencji do wypełniania glissandem wszelkich różnic wysokości, i 3) przez zmniejszanie się prainterwału w ciągu śpiewu przez zużywanie się energji. W ten sposób wyłaniają się mniejsze interwały, które pierwotnie *nie* zachowują stałej wielkości ani czystości.

Werner [47]) wyróżnił 5 stadjów rozwojowych w melodyce dziecięcej:

I — trwające do końca 3, roku posiada następujące cechy charakterystyczne: 1) opadający motyw tercji małej, wraz z odchyleniami jej intonacji, oraz 2) stałe jego powtarzanie.

---

[44]) *H. Werner:* Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Wiedeń 1917, str. 71.

[45]) Op. cit.

[46]) Op. cit. str. 307.

[47]) Op. cit. str. 61—62.

II — do 3 i pół lat: 1) kierunek melodji opadający, rzadziej wznoszący się, a jeśli, to raczej większymi skokami; 2) motywy melodji składają się z trzech do czterech tonów, nie wychodząc poza objętość tercji małej; 3) ambitus całej melodji dochodzi do tercji wielkiej. 4) i tu panuje powtarzanie motywów; 5) zakończenie stanowi kilkakrotne powtórzenie jednego tonu.

III — do końca 4 roku: 1) kierunek melodji wznoszący się, potem opadający; 2) ruch odbywa się już stopniami, występują sekundy wielkie, czasem nawet półtony. 3) ambitus ogólny dochodzi do kwinty zmniejszonej. 4) kadencja jak w typie poprzednim.

IV — do 4 i pół lat: 1) kilkakrotne wznoszenie się i opadanie melodji. 2) ambitus jak w typie III-cim. 3) kadencja niepowtarzana na tonie środkowym, nie najniższym. 4) poszczególne motywy są powtarzane jako całości.

V — do 5 roku: 1) ambitus jak w typie poprzednim. 2) melodja osiąga dwa razy swój punkt najwyższy, ponadto 3) pojawia się w niej pewien podział formalny.

Typy te uzyskuje Werner przez analizę i porównanie w zakresie swego materjału. W odniesieniu do tego ostatniego nie wolno zapominać, że został on osiągnięty sztucznie, drogą eksperymentu [48]) co poniekąd wpływało na spontaniczność śpiewanych przez dziecko „własnych" melodyj. Nadto należy podkreślić, że melodje, które dziecko uznaje za własne, wykazują w późniejszych latach silne reminiscencje znanych dziecku pieśni, których motywy ulegają tylko zmianom, lub swobodnej kombinacji.

Rezultaty *Wernera* schodzą się dość dokładnie z wynikami badań *Brehmera* [49]), *Königa* [50]) i in., którzy do problemu melodyki dziecięcej *(nie twórczości* melodycznej dziecka) podchodzą z innej nieco strony. Twierdzą oni, że pieśni dziecinne, które *nie* są wynikiem twórczości dziecka, są mimo to wyrazem jego stosunku do muzyki, w szczególności do melodyki. Problem pieśni dziecinnej nie znalazł w dotychczasowej literaturze muzykologicznej swego opracowania. Pobieżne wniknięcie w to zagadnienie pozwala przypuścić, że pieśni te są stopem różnorodnych elementów: 1) motywów ludowych danego kraju, 2) motywów, pochodzących z lżejszej muzyki artystycznej, 3) motywów, pochodzących ze starszych artystycznych kompozycyj, które

---

[48]) Werner skonstruował mianowicie automat „czekoladowy", który rejestrował śpiewaną przez dziecko melodję, a potem wyrzucał mu słodką nagrodę.
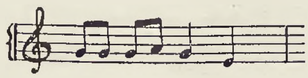
[49]) Op. cit.

[50]) *A. König:* Die Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern. Die Kinderfehler. Nr. 2 i 3. 1903.

przeszły w szerokie masy [51]), 4) motywów specyficznych dla melodyki dziecięcej, oraz nakoniec 5) motywów pieśni ulicznych, które w większych ośrodkach mają tak wielką popularność.

Pieśni dziecinne tworzą w każdym kraju typową literaturę, to też w związku z tem rzucił *König* [52]) jeszcze na początku naszego wieku pytanie, czy też nie da się w nich wykryć jakaś specyficzna, wspólna im wszystkim prastruktura, która najbardziej odpowiada psychice dziecka. Na podstawie badanych pieśni dziecięcych doszedł König do wniosku, że prastruktura taka istnieje i daje się przedstawić następującym motywem:

PRZYKŁAD 1



Cechy tej praformy dają się zatem następująco ująć: 1) ambitus kwarty, 2) kierunek ogólny opadający, 3) specyficzny skok tercji małej i 4) brak półtonów. Wprawdzie König, wydając swą pracę w r. 1903, opierał się wyłącznie na materjałach starszych, to jednak nowsze badania i obserwacje w zupełności potwierdzają jego hipotezę. I tak np. *W. Silverstope* [53]) znajduje przypadkowo w Szwecji piosenkę dziecinną śpiewaną przez 6—8-letnie dzieci wiejskie przy zabawie, a złożoną z kilkakrotnego powtórzenia motywu powyższego, bez powtórzenia jego pierwszego tonu. Ponieważ pieśń ta nie należy do żadnej z melodyj ludowych, śpiewanych w tej okolicy i jest im nawet motywicznie dość obca, wnosi z tego Silverstope, że jest ona spontanicznym produktem inwencji dziecinnej, a tem samem i potwierdzeniem tezy *Königa*. Identyczny motyw podaje też *Schulte* [54]) nauczyciel ludowy w jednej z górskich wsi niemieckich. Słyszał on tam mianowicie jak 4-letni chłopak droczył się z jednym ze swych towarzyszy zabaw, wyśpiewując mu nad uchem następującą „kompozycję“ własną:

---

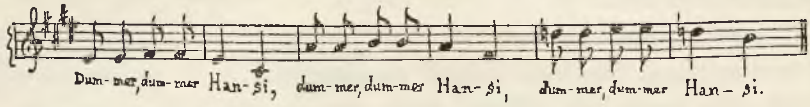
[51]) *Brehmer* (Op. cit. str. 151) wykazuje, że wśród pieśni dziecinnych niemieckich przechowały się stare niemieckie pieśni ludowe i towarzyskie z 15., a nawet i 14. wieku.

[52]) Zob. uw. nr. 50.

[53]) *Westin Silverstope:* Zur Frage der Urmelodie. Ztschr. f. angew. Psych. XXVII. str. 234—235.

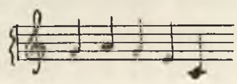
[54]) Op. cit. str. 52. Czy przesunięcia te odbywały się rzeczywiście ściśle o kwartę, jak to widzimy w przykładzie *Schultego*, należy nieco wątpić. Wszystkie podane przez tego autora przykłady, w jego bardzo popularnej i pedagogicznym celom służącej broszurce, wykazują silną stylizację, która prawdopodobnie pochodzi od autora. Nie znał on jednak naukowej literatury omawianego przez się przedmiotu, ani tem samem znaczenia wyżej podanego motywu, co, obok trzykrotnego powtórzenia tegoż przez małego śpiewaka pozwala przypuścić, że Schulte go *nie* „stylizował”.

PRZYKŁAD 2



Charakterystycznym jest tu nietylko motyw, który jest tylko rytmiczną warjantą pramotywu Königa, ale i powtarzanie go coraz o kwartę wyżej, co wskazywałoby na niezwykłe w tym wieku poczucie tonalne. Nakoniec i *Platt* [55]) opisując pierwsze próby twórczości swych dzieci, podaje zbliżony motyw, jako twór melodyczny jednego z nich. Podobne wyniki osiąga też *Brehmer* [56]), który wykazuje, że od tercji małej, która jest zarodkiem melodyki dziecięcej, rozwija się ta ostatnia stopniowo w następujący schemat:

PRZYKŁAD 3



Wszystkie te przykłady wskazują na jedno: istnieje pewien motyw pierwotny, który nietylko jest schematem wszystkich prawie piosenek dziecinnych, ale też i większości *spontanicznie* tworzonych melodyj dziecięcych. Motyw ten ma charakter wahadłowy, co łączy się bezpośrednio z takiemiż ruchami dziecka, występującemi — jak wykazał. *Stern* [57]) — stale przy zabawie i chodzeniu. Częstość pojawiania się tego motywu w pieśniach dziecinnych, jest wyrazem silnego wpływu twórczości melodycznej dziecka, w której ten motyw pierwotnie i niezależnie w różnych punktach kuli ziemskiej powstał, na pieśń dziecinną.

Ostateczne stadjum rozwoju melodyki dziecka (w wieku przedszkolnym), reprezentowane przez schemat Brehmera łączy się już z całą grupą nowych problemów, a przedewszystkiem z kwestją poczucia tonalnego u dzieci. *Brehmer* twierdzi bowiem, że małą tercję swych pierwotnych melodyj ujmuje dziecko stale jako kwintę i tercję trójdźwięku durowego. To stadjum poczucia melodycznego, które znajduje swój wyraz w powyżej podanym schemacie, a przypada na 7-my rok życia dziecka, schodzi się z pierwszem stadjum rozwoju jego poczucia tonalnego. Zanim jednak przejdziemy do omówienia tej grupy

---

[55]) W. Platt: Child-Music. A Book of Childrens Owntunes. Londyn. s. a. str. 5.

[56]) Op. cit. str. 32.

[57]) Op. cit. str. 307.

problemów, musimy jeszcze zastanowić się nad stosunkiem dziecka do *tekstu* jego piosenek.

Mimo że dziecko zabiera się do „śpiewania“ zwykle pod wpływem rytmicznego deklamowania wierszyków i t. p., śpiewanie to, z chwilą gdy staje się celem samo dla siebie, nie wiąże się ściśle ze słowami. Dziecko, pozostawione samo sobie mruczy i śpiewa przeważnie do zgłosek bezsensownych, w kółko powtarzanych. Niekiedy dzieci wcale nieźle już śpiewają, zanim jeszcze dobrze umieją mówić; to też często podkładają samorzutnie zgłoski pod daną melodję, zgłoski, posiadające tylko dla nich pewien sens. *Stern* [58]) twierdzi, że melodja *nie* łączy się w umyśle dziecka nierozerwalnie z jej tekstem, ale istnieje jako kompleks przedstawień niezależnych od słów. Wskazuje na to fakt, że nawet dzieci dobrze już mówiące podkładają pod melodję znanej im piosenki rozmaite dowolne, luźne wyrazy, lub też zmieniają tylko poszczególne wyrazy tekstu. Ten ostatni fakt należy w ten sposób uzasadnić, że dziecko, nie rozumiejąc niektórych wyrażeń, usuwa je, a na ich miejsce wstawia takie, których sens jest mu znany, mimo że nie pozostają one w związku z innemi słowami. *Brehmer* [59]) natomiast dowodzi, że tekst i melodja łączą się w psychice dziecka w jedną, nierozerwalną całość. Potwierdzenie tego stanowiły dla niego 2 fakty: pierwszy, w którym podana dziecku znana mu piosenka, ale zaopatrzona nowym tekstem została przez nie uznana za zupełnie nową, nieznaną; oraz drugi, w którym dzieci nie pozwoliły sobie przerwać pieśni po pierwszej zwrotce tekstu, co dowodziłoby, że nie czują one *muzycznej* samoistności poszczególnych zwrotek, ale uznają je wszystkie — dzięki tekstowi — za jedną całość. Te dwa na pozór przeciwne twierdzenia dają się jednak uzgodnić, skoro uświadomimy sobie i przyjmiemy, że Stern ma na myśli dzieci mniejsze, które nie rozumieją jeszcze dobrze treści słów piosenki, Brehmer zaś opiera się na zeznaniach dzieci starszych, dla których treść wiersza lub tekst pieśni, akcja w nich wyrażana stoi w centrum ich zainteresowania. Na podstawie tych twierdzeń możnaby przyjąć, że stosunek dziecka do tekstu melodyj dziecinnych ulega zmianie w kierunku zacieśnienia stosunku tych dwóch czynników pieśni. Zacieśnienie to nie jest zbyt mocne, albowiem związek tekstu i melodji jest u dzieci w wieku szkolnym sztucznie niweczony. Dzieci te śpiewając w szkole, stale solmizują lub też śpiewają na jednej zgłosce, co przyczynia się do *świadomej* izolacji słów i melodji. Czy i o ile mo-

---

[58]) Op. cit. str. 302.
[59]) Op. cit. str. 34—35.

wa wpływa na melodykę dziecięcą, jest dość trudno stwierdzić. Wpływ ten, o ile istnieje, odnosi się chyba tylko do *rytmicznych* cech: mianowicie rytmika mowy wpływa na rytm melodji. Werner przypisuje temu jednak zbyt wielkie znaczenie; zaobserwowane przez niego różnice improwizacji melodycznej dzieci do 4 lat, bez tekstu, i powyżej tego wieku, z tekstem, dają się sprowadzić do ogólnej różnicy w rozwoju ich poczucia melodycznego i stosunku do muzyki.

Poczucie tonalne może się u dzieci rozwinąć siłą rzeczy dopiero wtedy, kiedy w przybliżeniu przynajmniej zaznajomiły się z naszym materjałem dźwiękowym i panującymi wśród niego stosunkami. Tonalność bowiem, ujmująca ten materjał w specyficzne struktury, formy, i wytwarzająca pewne specjalne stosunki jego elementów, jest z drugiej strony — w pewnej mierze konsekwencją tegoż materjału. Jasnem jest bowiem, że z chwilą, gdy w materjale dźwiękowym występuje tercja neutralna, brak zaś w nim tercji małej i wielkiej, nie mogą się wytworzyć te dwa rodzaje tonacyj, które są podstawą dotychczasowego europejskiego systemu tonalnego. Przykład ten ma dowodzić, że jak długo w mentalności dziecięcej nie skrystalizowały się przedstawienia niektórych przynajmniej interwałów, nie może być nawet mowy o jakiemkolwiek poczuciu tonalnem. Ma ono, podobnie jak każde inne uzdolnienie, kilka stadjów rozwojowych, a będziemy przez nie rozumieli możność odniesienia składowych tonów piosenki do jednego tonu, t. j. toniki. Pierwsze stadjum tego poczucia występuje — wedle *Brehmera* — wtedy, gdy dziecko może już ująć piosenkę złożoną z tonów trójdźwięku durowego, ewentualnie rozszerzoną do seksty. Nieco dziwnym i nielogicznym wydaje się w związku z tem wyżej cytowany jego pogląd, że elementy tercji małej w praformie melodyki dziecięcej, ujmują dzieci stale jako kwintę i tercję trójdźwięku tonicznego. Ujęcie to zakładałoby istnienie podświadomego intendowania do toniki, a tem samem istnienie bardzo silnego poczucia tonalnego, które *bez realnego* wystąpienia toniki, *do niej* właśnie intenduje jako do centrum odniesienia innych tonów. Przypuszczenie to w odniesieniu do 7-letnich i młodszych dzieci nie daje się wogóle utrzymać, co prowadzi do wniosku, że istnieje w rozwoju stosunku dziecka do muzyki stadjum, w którym ono słucha muzyki a nawet *śpiewa*, nie mając jeszcze żadnego poczucia tonalnego. Stadjum to obejmuje cały okres pierwszych kilku lat życia dziecka aż do pewnego ustalenia się poczucia melodycznego i kończy się, zależnie od indywidualnych dyspozycyj, między 5 a 7 rokiem życia. Rozwój poczucia tonalnego w zakresie ścisłej djatoniki dokonywa się przeciętnie między 7 a 12 rokiem życia, dopiero później rozwija się zmysł dla modulacji i chromatyki. Eksperymenty, przeprowadzane dla zbadania tych kwestyj przez *Reimersa,*

Brehmera, Kühna, Ruppa, Belajew-Exemplarską nie prowadzą do jednolitych rezultatów. Panuje wśród nich rozbieżność na temat tego, kiedy rozpoczyna się rozwój poczucia tonalnego, w 7, 8, czy 9-ym roku życia; godzą się natomiast w tem, iż uznają 10-ty rok za okres przeciętnego ustalenia się tegoż, a 12-ty nawet za czas pewnego skostnienia w poczuciu djatonicznej tonalności. Różnice wyników w odniesieniu do pierwszej kwestji wynikają prawdopodobnie z różnic indywidualnych, które sobą zabarwiły liczby przeciętne poczucia tonalnego w badanych grupach dzieci. Naogół można przyjąć, że poczucie tonalne rozwija się już między 7 a 8 rokiem. *Kühn*[60]) podawał dzieciom motywy nieskończone, każąc im dośpiewać ich zakończenie i twierdzi, że nawet 7-letnie dzieci trafiały tu na tonikę. *Reimers* i *Brehmer* wykazali, że jeśli dziecko śpiewa 2 różne piosenki tuż po sobie, to w przeszło połowie wypadków druga pieśń będzie stała w *tej samej* tonacji, co pierwsza, nawet jeśli się *nie* rozpoczyna toniką. Następnie, podając dziecku dowolny ton i każąc mu śpiewać potem jakąkolwiek ze znanych mu piosenek przekonali się, że dziecko rozpoczyna stale w tej tonacji, w której ten ton jest toniką lub kwintą. Eksperymenty te wskazują na daleko idące *przystosowanie się* tonalne, a tem samem *na pewien stopień* rozwoju *poczucia* tonalnego; z drugiej strony doświadczenia *Ruppa* wykazują, że nawet 11- i 12-letnie dzieci śpiewając, samorzutnie wypadały z tonacji, przesuwając ją o sekundę wielką w górę lub w dół, i naodwrót, nie rozpoznawały podobnych przesunięć podawanych im w dobrze znanych im melodjach. Ten sam autor dowodzi, że kończenie melodji na II, III lub VI stopniu tonacji uznają dzieci za równie dobre, jak zakończenie na tonice. *Belajew-Exemplarska* podaje, że grane dzieciom te same melodje naprzemian w dur i w moll nie przedstawiały dla nich *żadnych* różnic, co prowadzi do wniosku, że na różnice *rodzaju* tonacyj są one w tym wieku (do 12 lat) zupełnie nieczułe.

Wszystkie te eksperymenty nie rzucają jednak światła na *sposób* rozwijania się poczucia tonalnego u dziecka. Na podstawie reprodukowanych i improwizowanych melodyj dziecka między 7 a 12 rokiem jego życia można jednak przyjąć, że w pierwszych dwóch latach wieku szkolnego zaczyna się rozwijać poczucie tonalne, pierwotnie ograniczone do ujęcia funkcji toniki, jako tonu centralnego. Wraz z coraz dalszem zapoznawaniem się dziecka z elementami tonacji, wytwarza się stopniowo zrozumienie znaczenia dominanty, później subdominanty. Przez długi czas melodje pieśni dziecięcych nie wykraczają poza hexakord, z czem łączy się

---

[60]) W. Kühn: Experimentelle Untersuchungen über das Tonalitätsgefühl. Beiträge für Anatomie u. s. w. des Ohres XIII.

wszelki brak zrozumienia dla roli nuty charakterystycznej; do 10-go roku życia dzieci przeważnie *nie* zauważają różnicy między gamą durową z małą i z wielką septymą. Póżniej zaczynają ją zauważać, ale tylko w gamie wstępującej w górę, co jest pierwszym stadjum uświadamiania sobie znaczenia i funkcji nuty prowadzącej.

Dominującą przewagę w umysłowości dziecka ma tonacja durowa. Dowodzi tego nietylko brak melodyj mollowych w pieśniach i improwizacjach dziecinnych, ale także i to, że podany dzieciom do zaśpiewania trójdźwięk mollowy, one prawie stale reprodukują jako durowy. Modulacja i chromatyka nie ma przeciętnie do 12 roku żadnego dostępu do mentalności dziecka. Melodje, w których występują modulacje, a więc i tony obce, nierodzime, upraszcza sobie dziecko w ten sposób, że zastępuje stopnie nowej tonacji, ich formami pierwotnej tonacji, która była punktem wyjścia. Dopiero po ukończeniu 11 lat dziecko zaczyna nieźle reprodukować melodję z modulacją kwintową. Poczucie djatoniki jest w tym wieku dość silnie utrwalone, a nawet skostniałe; dopiero dzieci 13 — 14-letnie, śpiewając szereg pieśni po sobie uniezależniają je tonalnie od siebie, co świadczy już o większej swobodzie i pewności w odniesieniu się do tonalności.

Kategorje ścisłej djatoniki zaczynają się w tym wieku coraz bardziej rozluźniać. Rośnie zrozumienie dla modulacji i chromatyki, co przejawia się nietylko w łatwem zapamiętywaniu melodyj, w których te czynniki występują, ale również i w improwizacjach młodzieży. Jasnem jest jednak, że cały ten rozwój zależy przedewszystkiem: 1) od wrodzonych dyspozycyj, składających się na całość tego, co nazywamy muzykalnością, oraz 2) od muzykalności otoczenia, a zwłaszcza ilości i jakości uprawianej w niem muzyki. Te dwa czynniki mogą wpłynąć na to, że zrozumienie dziecka dla wyżej omawianych elementów muzycznych występuje o wiele wcześniej, rozwija się znacznie szybciej i przejawia się intenzywniej, aniżeli to się dzieje w wypadkach przeciętnego uzdolnienia. Szybkość rozwoju i wiek, na który przypadają poszczególne stadja rozwojowe stosunku dziecka do muzyki, ulegają naturalnie dość znacznym odchyleniom. W pracy niniejszej staraliśmy się stale podać tylko wartości *przeciętne*, nie uwzględniając zupełnie wybitnych uzdolnień, dla których cały rozwój kondenzuje się do kilku zaledwie lat. Wybitne uzdolnienie muzyczne występuje bowiem — jak twierdzi *Révész* [61]) — najwcześniej z wszystkich innych zdolności artystycznych, podobnie jak matematyczne, z nauko-

---

[61]) G. Révész: Über das frühzeitige Auftreten der Begabung. Ztsch. f. angew. Psych. XXVII. str. 354—357.

wych, przejawiając się wpierw w niezwykłej formie *reprodukcji*, później dopiero w *produkcji*, t. j. twórczości muzycznej [62]).

Problemy poczucia tonalnego u dzieci prowadzą wprost do kwestji: jakim jest i kiedy rozwija się stosunek dziecka do harmonji? Odnośnie do tego zagadnienia wszystkie eksperymenty i obserwacje jednolicie wskazują, że zrozumienie dla harmonji rozwija się u dzieci najpóźniej ze wszystkich innych elementów muzycznych. Moje własne badania wykazały, że do 8, a nawet 9 lat, dzieci nie mają wogóle poczucia różnicy konsonansów i dysonansów. Eksperymenty *Ruppa* i *Belajew-Exemplarskiej* [63]) wykazują jasno i niezbicie, że dzieci do późnego wieku, do 12 i 13 lat, nie posiadają wogóle *żadnego poczucia harmonji*. *Rupp* podawał dzieciom kolejno znane im melodje harmonizowane dwugłosowo, przyczem w jednej harmonizacji głos niższy był zgodny z tonacją, w drugiej zaś, idąc równolegle tercjami do pierwszego, stale wraz z toniką wprowadzał jej tercję dolną, i nawet nią kończył melodję. Dzieci różnicy między temi harmonizacjami wogóle nie zauważały. Tu należy dodać, że pierwsze próby dzieci dobrania do znanej melodji drugiego głosu, ograniczają się stale do tej właśnie formy. Chcąc zbadać stopień ich niewrażliwości na harmonję, zastosował Rupp o wiele ostrzejsze środki. Do melodji w F-dur, kolejno podawał harmonizację w F-dur, E-dur i G-dur, co *wszystko* dzieci uznały za jednakowo piękne i zadowalniające, nie zauważając między niemi żadnej specjalnej różnicy. Wyniki te, wyglądające zupełnie nieprawdopodobnie, jeszcze w silniejszej mierze potwierdziły eksperymenty *Bolajew-Exemplarskiej* i *Maltzewa* [64]). Ta pierwsza powtarzając testy *Ruppa* doszła do identycznych wyników, wnioskując z nich, że element harmoniczny jest dzieciom do 9, a nawet 10 roku życia prawie zupełnie obojętny. Doświadczenia te wskazują na to, że istnieje widocznie takie stadjum rozwoju stosunku dziecka do muzyki, w którem mimo rozwiniętego już zrozumienia melodji, braknie mu w zupełności poczucia harmonji. W tym okresie dzieci nie ujmują w zupełności różnicy tonacji i harmonizacji durowej i mollowej. Struktura brzmień nie odgrywa dla nich żadnej roli, brzmienia te działają — jak twierdzi *Belajew-Exemplarska* [65]) — tylko swoją objętością, masą („Voluminität").

---

[62]) Händel zaczyna komponować w 8 roku życia, Haydn i Mozart, w 6-ym (ten ostatni w 11-ym roku piszę operę p. t. La finta semplice), Beethoven—w 12-ym, Meyerbeer—w 10-ym, Mendelssohn — w 11-ym, Brahms i Liszt — w 15-ym, Bach dopiero w 18-ym.

[63]) Op. cit.

[64]) Na doświadczenia C. Maltzewa powołuje się Belajew-Exemplarska w swej wyżej cytowanej pracy, str. 206.

[65]) Op. cit. str. 207, 214 i in.

Różnice objętości, bogactwa brzmień są jedynym czynnikiem zróżnicowania wrażeń harmonicznych dzieci. Podczas gdy *Rupp* twierdzi, że przy bardzo ostrych współbrzmieniach dzieci jednak zwracały uwagę, że coś tu jest nie w porządku, to *Belajew-Exemplarska* i *Maltzew* osiągnęli wręcz przeciwne, a bardzo ciekawe wyniki. Dzieci albo nie rozpoznawały wogóle harmonizacji politonalnej od normalnej, albo też — i to w przeważającej ilości wypadków — uznały tę *pierwszą* za piękniejszą! Fakt ten potwierdza wyniki moich badań, że dzieci *nie* różnicują estetycznie konsonansów i dysonansów (które *Kries*[66]) uznaje za prakategorje przedstawień muzycznych człowieka!). *Belajew-Exemplarska* wyjaśnia ten fakt w ten sposób, że dla dzieci, na które harmonja działa tylko *pełnią* brzmienia, a nie jakością, dyssonanse stanowią intenzywniejszą podnietę. Intenzywność podniety słuchowej budzi w nich uczucia przyjemne, niezależnie od jakości tej podniety. Dysonanse wydają im się poprostu głośniejsze, działają silniej na słuch — a więc lepiej się podobają. Wyżej cytowany już przykład, że dzieciom trudniej jest zaśpiewać melodję, podaną im dwugłosowo, aniżeli jednogłosową, przemawia za hypotezą Belajew-Exemplarskiej. Interwał lub akord współbrzmiący jest dla dziecka *jednością*, a nie *kompleksem* dwu lub kilku dźwięków; nie umie ono z tej jedności wyizolować pojedynczych tonów, nie ma poczucia rozciągłości i złożoności wertykalnej w muzyce i dlatego nie rozumie i nie odróżnia przejawów harmonji.

Fakt ten rzuca nowe światło na pewne zagadnienie z pogranicza psychologji i fizjologji. Powszechnie jest wiadomem, że słuch, w przeciwieństwie do innych zmysłów, jest zmysłem *analitycznym*, t. zn. że w jednem wrażeniu słuchowem możemy bez specjalnych intelektualnych wysiłków wyróżnić dźwięki składowe, które *razem* stworzyły całość tego wrażenia (np. akordu). Jak wynika ze stosunku dziecka do harmonji, ta właściwość słuchu *nie* jest *wrodzona*, immanentna temu zmysłowi, ale wykształca się stopniowo, wraz z jego wrażliwością i czułością. Ujęcie i zrozumienie harmonji opiera się właście na tej analityczności słuchu; zaś brak tego zrozumienia daje się sprowadzić do tego, że ta właściwość słuchu nie rozwinęła się u dzieci poniżej lat dziesięciu. Nie jest ona widocznie wrodzoną zdolnością organu słuchowego — jak się to powszechnie przyjmuje, ale pozostaje w związku i w zależności od ogólnych zdolności do analizy i rozwija się równolegle do ich rozwoju.

Możemy zatem przypuścić, że poczucie harmoniczne rozwija się u dziecka dopiero wtedy, gdy dojrzewają jego ogólne zdolności anali-

---

[66]) J. v. Kries: Wer ist musikalisch. Berlin. 1926 rozdz. II.

tyczne, a więc i analityczność słuchu, która pozwala dziecku w jednem wrażeniu dźwiekowem wyodrębnić jego elementy składowe. Po drugie, zrozumienie dla tego czynnika muzycznego występuje dopiero wtedy, gdy poczucie tonalne dziecka jest już całkowicie ugruntowane. Przyczyna tego leży w tem, że i czynnik harmoniczny wyrasta dopiero na gruncie ustalonej tonalności. Poczucie harmonji rozwija się zatem w dziecku w 12-ym, czasem nawet i późniejszym roku życia, zależnie od stopnia ogólnego rozwoju psychicznego dziecka, w szczególności od wielkości wrodzonych mu uzdolnień muzycznych.

I rozwój poczucia harmonicznego ma swych kilka stadjów, które wykazują pewien paralelizm nie czasowy, ale jakościowy, z rozwojem zmysłu melodycznego i tonalnego. Na podstawie mych własnych doświadczeń pedagogicznych doszłam do przekonania, że między 12 a 16 rokiem życia młodzież przechodzi w skrócie rozwój muzyki ostatnich kilku okresów historycznych. Dzieci mają wpierw tylko zrozumienie dla djatoniki; cieszą się każdym trójdźwiękiem i z radością wyszukują takowe na fortepianie; krzywią się natomiast przy każdym akordzie septymowym, co wskazuje na to, że zróżnicowanie konsonansu i dysonansu już nastąpiło. Dopiero około 14-go roku i dysonans staje się dla nich pewną kategorją estetyczną, co prowadzi zwolna do zrozumienia muzyki romantycznej i późniejszej. Naturalnie, że i w tym wypadku szybkość rozwoju zależy od muzykalności dziecka, a jak daleko—przy obecnie panujących metodach wychowania—potrafi ono nadążyć za współczesnością, gdzie przesunie i ustali granice swego zrozumienia muzyki, to zależy w wielkiej mierze od własnej wewnętrznej pracy danej jednostki.

Zastanówmy się teraz, czy, i o ile ma dziecko zrozumienie dla pewnych e l e m e n t ó w f o r m a l n y c h? Nieskomplikowana, dwutaktowa przeważnie budowa pieśni dziecinnych, połączona z rymowanym tekstem piosenki, wykazuje stale ścisłe uzgodnienie cezur z tym ostatnim. Czy uwzględnienie tych cezur, znajdujące swój wyraz w ruchach, oddechu i t. p. śpiewających dzieci, płynie z dostosowania się do tekstu, czy też z ujęcia i zrozumienia elementów formalnych melodji—tego nie można, dzięki zgodności tych cezur, tak łatwo rozstrzygnąć. Prawdopodobnie rym i rytm słów są dziecku pierwej dostępne, niż formalne rozczłonkowanie muzyki, które dopiero znacznie później uświadamia mu się jako odrębny czynnik. Małe dzieci biorą pierwotnie oddech nietylko w środku motywu, ale nawet i słowa, z czasem jednak przesuwają oddechy na miejsca, gdzie przypada cezura muzyki i tekstu. *Rupp* zaobserwował, że przeskoki, przesunięcia tonalne, które występowały w śpiewie jego dzieci, dokonywały się stale między końcem jednej, a początkiem drugiej frazy, nigdy zaś w środku frazy lub motywu.

To wskazywałoby na to, że wewnątrz frazy poczucie związku tonalnego jest u dzieci silniejsze, niż w punktach przejściowych; z tego możemy dalej wywnioskować, że dzieci odczuwają kiedy się jedna fraza kończy, a druga zaczyna, a tem samem, że mają pewne poczucie formalne. To podświadome odczucie i zrozumienie architektoniki muzycznej nie przekracza tu jednak granic passywności. To znaczy, że dzieci mogą nawet rozpoznać pewne braki proporcji formalnej w pieśni lub melodji, nigdy jednak nie uwzględniają tego czynnika w swych improwizacjach, które przeważnie mają charakter recytatywny, a tekst własny, prozaiczny. Dopiero improwizacje starszych dzieci uczących się gry na jakimś instrumencie, wykazują pewne stałe cechy metryczne i formalne, oparte na wzorach, zawartych w dostępnych im ćwiczeniach instrumentalnych. Mojem zdaniem, poczucie formalne dzieci, odnoszące się do najprostszych, perjodycznie budowanych okresów, a nie do bardziej rozwiniętych i skomplikowanych form muzycznych, daje się sprowadzić do poczucia rytmu, który w tym wypadku możnaby nazwać makrorytmem. W każdej formie muzycznej można bowiem odróżnić dwa elementy formalne: 1. stosunki podobieństwa, kontrastu, warjacji i rozbudowy tematów i motywów, które są podstawą *muzycznej istoty* form, i 2. ilościowe stosunki grup taktowych, które de facto podpadają pod kategorje rytmiczne; nazywam je dlatego makrorytmem, ponieważ jednostką wymiaru jest tu cały takt, a stosunki, zwłaszcza w muzyce klasycznej, analogiczne do stosunków rytmu metrycznego, taktowego.

Otóż zdaje mi się, że dziecko, które nie umie odnieść się analitycznie do słuchanej muzyki, nie ujmuje tego pierwszego czynnika formalnego, ale może ująć ten drugi, który stanowi tylko pewną odmianę, znanych mu kategoryj *rytmicznych.* A zatem i tu, w zakresie tego czynnika muzycznego rozwój polega również na przechodzeniu od kategoryj bardziej zewnętrznych, do ujęcia głębszych, czysto muzycznych elementów.

Ażeby wyczerpać wszystkie kwestje stosunku dziecka do muzyki, musimy jeszcze zapytać czy ma ono zrozumienie dla barwy dźwięku? Odnośnie do tego należy stwierdzić, że już niemowlę rozróżnia i odrębnie reaguje na melodje śpiewane i świstane. Dziecko w kilku pierwszych latach odróżnia też dźwięki różnych instrumentów, odnosząc się do jednych z sympatją, do innych—nie. Ale dopiero bardzo późno różnice barwy dźwięku stają się dla dziecka podłożem ich estetycznego doznania. Jeszcze 12—13-letnie dzieci wykazują mało zrozumienia dla muzyki symfonicznej, i cieszą się raczej intenzywnością, niż barwą brzmień. W okresie dojrzewania pewne instrumenty np. skrzypce, wiolonczela i głos ludzki działają na nie swą miękką i zmysłową barwą o wiele silniej niż inne. Zmysł dla *charakterystyczności* barwy wytwarza się dopiero w człowieku dorosłym.

Ostatnim nakoniec problemem psychologji muzycznej dziecka jest istota jego przeżyć estetycznych. Jak już na początku niniejszej pracy zaznaczyliśmy, czyste doznawanie estetyczne prawie nigdy u dziecka nie występuje. Skupione słuchanie, o ile się pojawia, to zwykle u dzieci wyjątkowo uzdolnionych i nie trwa nigdy dłużej, jak parę chwil. Dla większości dzieci muzyka słuchana przeradza się natychmiast w ruch własny i pobudza dziecko do chodzenia, tańczenia, skakania, co w gromadzie dzieci o wiele szybciej i intenzywnej się przejawia. Muzyka jest dla nich częścią ogólniejszego senso-motorycznego przeżycia i pozostaje niem długo, prawie aż do okresu dojrzewania t. j. 14-go roku życia (przeciętnie). Pod koniec dzieciństwa motoryczny element w przeżyciu muzycznem słabnie. Charakterystycznem jest, że odbywa się to mniej więcej równolegle z wyłaniającem się i stopniowo rosnącem zrozumieniem dla harmonji, dla której brak dziecku korelatu motorycznego, tak istotnego dla ujęcia innych czynników muzycznych. Wraz z wzrastającem poczuciem harmonji, zamiast ruchowego przeżywania muzyki występuje coraz częściej jej uczuciowe i estetyczne przeżycie. Równoległość tych dwóch zjawisk nie zakłada jednak ich *przyczynowej* zależności wzajemnej. Ich wspólna przyczyna leży prawdopodobnie w ogólnym rozwoju psychicznym dziecka, idącym od bezpośredniości, instynktowności przeżyć, ku coraz bardziej *świadomemu* życiu wewnętrznemu. Ono to umożliwia dziecku analityczne odniesienie się do odbieranych wrażeń (co właśnie jest nieodzowne dla ujęcia harmonji), oraz z drugiej strony świadome, estetyczne, pozbawione elementu ruchowego przeżycie muzyki.

Zanim to się dokonywa, kategorje zróżnicowania estetycznego u dzieci, któremi te ostatnie ujmują *najrozmaitsze* nastroje i treści muzyczne, idą tylko w dwóch kierunkach: motorycznym i dynamicznym. Powolne — prędkie, silne — słabe melodje, oto określenia do których dają się sprowadzić wszystkie zeznania dzieci, badanych przez *Belajew-Exemplarską*. Określenia, a tem samem i przedstawienia i kojarzenia dzieci, które pytano o ocenę podawanych im utworów, szły wyłącznie w kierunku motorycznym i słuchowym, w przeciwieństwie do dorosłych, u których pozostają one przeważnie w sferze uczuć, emocyj. Pierwiastek emocjonalny w przeżyciu estetycznem dzieci nie ma zbyt wielkiego znaczenia, i o ile występuje, to tylko w jednostronnej postaci. W gruncie rzeczy dziecko nie szuka w muzyce treści uczuciowej, nastrojowej, a tylko bardzo muzykalne i subtelne dzieci potrafją ją ująć. I tak, jak już wyżej zaznaczyliśmy, zróżnicowanie emocjonalne tonacyj durowych i mollowych — które i w naszej europejskiej muzyce nie jest pierwotne, wystąpiło bowiem dopiero na przełomie 17. i 18. wieku — nie istnieje dla dziecka przez długi czas. Pierwotnie ma ono tyl-

ko zrozumienie dla muzyki „wesołej", co wyraża przez kategorje ruchowe (np. „chciałoby się przytem tańczyć"). Zrozumienie dla pieśni smutnej, które dzieci mniejsze określają jako „nudną", o ile występuje, to daje się sprowadzić do przejęcia się *tekstem* tej pieśni. Dopiero znacznie starsze dzieci, w okresie 13—14 lat, zaczynają śpiewać „z radości", t. j. muzyka staje się dla nich formą wyrażenia swego stanu uczuciowego. W tym okresie pojawia też się śpiewanie pieśni „smutnych", jako wyraz takiegoż nastroju, a więc w okresie, w którym dziecko zaczynają nachodzić nieokreślone, obce mu uczucia i nastroje. Śpiew ten jest już wyrazem bardzo silnie rozwiniętych możności *sublimacji* stanu uczuciowego i formy jego przejawiania się; dziecko mniejsze, 8- a nawet 10-letnie, wyraża bowiem swe uczucia nieprzyjemne w dużo prostszy sposób i w bardziej bezpośredniej formie t.j. krzykiem i płaczem. W konsekwencji tego, u dzieci wyżej lat 10 pojawia się i określenie „smutna" muzyka, obok kategoryj: „wesoła", „nudna", „prędka", „silna", i t. p.

Jak z powyższego widzimy, podczas gdy dziecko małe wogóle nie intenduje do treści uczuciowej słuchanej muzyki, przeżywając tę ostatnią wszystkimi sensomotorycznymi organami, to w ostatnich 2—3 latach dzieciństwa pierwiastek uczuciowy nabiera coraz większego znaczenia w doznawaniu estetycznem dziecka. Muzyka, wywołująca u niego pierwotnie reakcje głównie fizyczne, teraz działa coraz silniej na uczucie; dopiero w ostatecznem stadjum rozwoju i krystalizacji życia wewnętrznego człowieka dorosłego słuchanie muzyki apeluje również i do intelektu i intuicji, która jedynie może uchwycić istotną, tak trudną do ujęcia i określenia *treść* muzyki. W estetycznem doznawaniu muzyki przez dziecko możemy zatem wyróżnić 3 fazy rozwojowe, 3 etapy, które dałyby się uzgodnić z stadjami ogólnego psycho-fizycznego rozwoju człowieka, jako całości. Wszak *fizyczna* reakcja na muzykę występuje w okresie, w którym wszystkie energje żywotne organizmu pracują nad *fizycznym* rozwojem człowieka. *Uczuciowe* reagowanie dominuje w okresie, w którym dokonywa się rozwój i krystalizacja *emocjonalnych* dyspozycyj jednostki. W okresie ostatecznego rozrostu i usamodzielnienia się *intelektu* w danej osobowości, *on* właśnie stanowi główny sposób jej podejścia do muzyki. Intuicja [68]), t. j. ten czynnik w jednostce, który elementy nieświadomie zebrane przez czucia, uczucia i intelekt, jednoczy i doprowadza do syntezy *poznania*, staje się podstawą stosunku człowieka do muzyki wtedy, gdy dorósł on już do *syntetycznego* nastawienia się wobec ogółu zjawisk

---

[67]) Op. cit.

[68]) i [69]) C. G. Jung: Psychologische Typen. Zürich, Lipsk, Stuttgart. 1925.

wszelkiej kategorji, wtedy, gdy życie jego zaczyna nabierać *wewnętrznego* sensu, gdy jego osobowość, znalazłszy swe wewnętrzne centrum odniesienia, dochodzi do swej ostatecznej krystalizacji.

Jasnem jest jednak, że w każdem indywiduum może przeważać *jeden* z tych wyżej wymienionych typów odniesienia się do muzyki, zależnie od tego do jakiego typu psychologicznego dana jednostka należy [69]). Prócz tego jasnem jest również i to, że rozwój danego indywiduum, zależnie od jego wewnętrznych i zewnętrznych warunków, może się zatrzymać na każdym z tych stopni rozwojowych i wyznaczać jego stosunek do muzyki, nawet w dojrzałym wieku. Jednemu zawsze na odgłos muzyki będą się „nogi podrywały do tańca", drugi będzie stale odrzucał fugi Bacha i kompozycje Schönberga, jako zbyt mało uczuciowe, inni nie wyjdą nigdy poza intelektualną analizę przy słuchaniu muzyki. Ale te kwestje odnoszą się już raczej do typologji słuchaczy muzyki, którą się może kiedyś obszerniej zajmiemy, a która — jak widzimy z powyższych wywodów — da się ze strony psychogenetycznej również przeprowadzić.

Wracając do doznawania estetycznego u dzieci, musimy zaznaczyć, że kojarzenia zewnętrzne, które przed 10 rokiem decydowały wyłącznie o treści danej muzyki dla dziecka, zaczynają w latach późniejszych tracić na znaczeniu. Jednak i wśród dzieci dają się z tego punktu widzenia wyróżnić typy: 1) objektywny i 2) subjektywny. Dzieci pierwszego typu nie wnoszą w muzykę zbyt wielu obcych jej assocjacyj, przynależne do drugiego typu nie odróżniają treści muzycznej, od własnych dodanych do niej przedstawień. Mimo wielkiego znaczenia czynników pozaestetycznych w słuchaniu muzyki przez dzieci, nie można im jednak całkowicie odmówić możliwości ujęcia i zrozumienia treści specyficznie muzycznej. Tylko, że możność wyrażenia tej treści przychodzi dziecku z niezmierną trudnością — co zresztą i dorosłym nie przychodzi zbyt łatwo, jak to widzimy z całej hermeneutyki Kretzschmara. Nakoniec musimy jeszcze dodać, że przeżycia estetyczne, w szczególności muzyczne dziecka, mimo, iż nie są dla niego świadomie tak ważnemi, jak dla dorosłego, zajmują jednak wielkie miejsce w jego życiu wewnętrznem, łączą się przecież z zabawą, która w swej głęboko ukrytej celowości stanowi centralny punkt jego życia, zbiornik wszelkich jego fizycznych i psychicznych energij.

* *
*

Obserwacja rozwoju jakiegoś czynnika lub kompleksu czynników życia psychicznego człowieka, kojarzy się dziś badaczowi z koniecznością z zapytaniem: jak wygląda geneza i rozwój tego czynnika w ogólnym rozwoju ludzkości? Od czasu jak *Haeckel* przeprowadził

w biologji zasadę biogenetyczną, t. j. wykazał, że rozwój jednostki, czyli ontogeneza jest skróconem, równoległem odbiciem rozwoju gatunku ludzkiego, czyli filogenezy, od tego czasu panuje i w naukach o psychicznem życiu człowieka tendencja do przeniesienia i przeprowadzenia tej zasady i w swoim zakresie. Pierwszym wyrazem tej tendencji była teorja *Herbarta* i jego szkoły (t. zw. Kulturstufentheorie), która domagała się dostosowania wychowania młodzieży do stopni rozwoju ogólnej kultury. Rozszerzenie i pogłębienie się badań nad rozwojem tejże w czasach prehistorycznych z jednej strony, z drugiej zaś coraz większe zainteresowanie się psychologją dziecka, rozwojem jego funkcyj psychicznych, jego twórczością i t. p. doprowadziło do tego, że przeniesienie tej zasady na teren nauk o psychicznem życiu człowieka stało się rzeczą dokonaną. W zakresie nauk o sztukach plastycznych zasada ta znajduje swój wyraz prawie w każdej pracy, podchodzącej do tej kwestji jużto od strony prehistorji i etnologji, jużto od strony twórczości rysunkowej dziecka. W odniesieniu do muzyki nie została ona do tej pory przeprowadzona, pomimo, że — jak już poprzednio wspomniałam—wzmiankują o niej w formie hipotezy *Lach* [70]), *Werner* [71]), *Stern* [72]) i *Schünemann* [73]). Całkowite i szczegółowe jej przeprowadzenie jest narazie choćby z tego względu niemożliwe, że ani kwestje psychologji muzycznej dziecka, która to gałąź psychologji dopiero teraz zaczyna się rozwijać, ani problemy i możliwości etnologji muzycznej, która musi nam zastąpić niedostępną do zbadania prehistorję muzyki, nie zostały dotychczas w zupełności wyczerpane. Mimo to, na podstawie *tych* danych, które zawarte są w pracy niniejszej, teza ta, do której doszłam niezależnie od wyżej wspomnianych badaczy, da się w ogólnych zarysach przeprowadzić i uzasadnić. Musimy tu tylko zrezygnować z przykładów muzycznych, i ich porównania, gdyż rozszerzyłoby to zakres niniejszej pracy zbytnio poza pierwotnie wyznaczone jej granice.

Już pobieżny rzut oka na kolejność elementów muzycznych, dla których dziecko stopniowo uzyskuje zrozumienie, daje się uzgodnić z kolejnością występowania tych elementów w ogólnym rozwoju muzyki. Sztuka ta, tak w filo- jak i ontogenezie swej rozwija się poprzez rytm, ku melodji i na końcu harmonji. Ale nietylko kolejność wyłaniania się tych elementów pozwala wnosić o paralelizmie onto- i filogenezy w tym

---

[70]) R. Lach: Die vergleichende Musikwissenschaft ihre Methoden und Probleme. Wiedeń-Lipsk. 1924. str. 113—114.

[71]) Op. cit. str. 74—77.

[72]) Op. cit. str. 305.

[73]) Op. cit. str. 36—38.

zakresie. Również i stadja rozwojowe tych poszczególnych elementów wykazują daleko idącą zgodność. Pierwszy zrozumiały dziecku element muzyczny, t. j. rytm, łączy się u niego wpierw nierozerwalnie z ruchami ciała, potem łącząc się z melodją staje się ametryczny, dostosowany do rytmu towarzyszących mu słów. Identycznie to samo widzimy i u ludów prymitywnych, u których rytm łączy się już stale z melodją. Czy rytm właśnie był tym elementem pierwotnym, z którego rozwinęła się cała muzyka, na to pytanie etnologja nie może dziś jeszcze dać zdecydowanej odpowiedzi, gdyż obok teoryj *Wallaschka*[74]) i *Büchera*[75]) którzy stoją na tym stanowisku, istnieją i inne hipotezy, jak *Darwina, Spencera, Stumpfa, Torrefranca* i in.[76]), którzy dopatrują się genezy muzyki w najrozmaitszych, poza nią samą leżących czynnikach. Szczegółowe przeprowadzenie tezy biogenetycznej w zakresie muzyki, może rzucić pewne światło na kwestję jej genezy; jak widać z badań dotychczasowych, psychologja rozstrzyga ten spór na korzyść teorji Wallaschka i Büchera, którzy w rytmie dopatrują się zarodka wszelkiej muzyki. Drugim z kolei elementem muzycznym, dla którego dziecko uzyskuje zrozumienie w nieco późniejszym wieku, jest melodja. Tutaj zgodność faz rozwojowych z rozwojem ogólnej kultury muzycznej jest wprost uderzająca. Praformą melodyki jest tak u dzieci, jak i u ludów prymitywnych niezróżnicowana stopniami, opadająca linja krzyku. I tu i tam pierwotną formą melodji jest ciągle powtarzanie jednego motywu, centralizujące się wokoło jednego tonu. W obu linjach rozwojowych, wysokości poszczególnych tonów są chwiejne, wielkości interwałów nieustalone, sposobem połączeń różnych wysokości jest wyłącznie glissando. Nakoniec, tak dziecko, jak i ludy prymitywne łączą swe melodje z bezmyślnemi, niezrozumiałemi pojedyńczemi zgłoskami, w kółko powtarzanemi.

Pierwszym interwałem melodyki dziecięcej jest tercja mała, która i wśród melodyj niektórych prymitywnych szczepów przeważa i dominuje wśród innych, nieustalonych interwałów. W dalszym stadjum rozwoju melodyka dziecięca krystalizuje się w pewien pramotyw który jest najczystszym wyrazem pentatoniki anhemitonicznej, a więc skali, która — jak niektórzy teoretycy[77]) przypuszczają — była najdawniejszą skalą na całej kuli ziemskiej. Następnie, melodyka dziecięca, dojrzawszy do djatoniki, przez długi czas ogranicza się do hexakordu,

---

[74]) R. Wallaschek: Anfänge der Tonkunst. Lipsk. 1903.

[75]) K. Bücher: Arbeit und Rhytmus. Lipsk. 1902. wyd. 3.

[76]) G. Adler: Handbuch der Musikgeschichte. Artykuł R. Lacha: Die Musik der Natur- und Orientalischen Kulturvölker. Frankfurt. 1924; C. Stumpf: Anfänge der Musik. Lipsk. 1911.

[77]) Zob. uw. nr. 76.

a więc powtarza niejako w skrócie rozwój muzyki europejskiej; dopiero później uzyskuje dziecko zrozumienie dla tonów prowadzących, dla tonacji djatonicznej jako całości, nakoniec zaś dla ich dwóch rodzajów: dur i moll. Harmonja, która w rozwoju muzyki wyłania się najpóźniej, bo w X. wieku po Chrystusie, najpóźniej uzyskuje też dostęp do umysłowości dziecka. Po przez zrozumienie najprostszych form funkcyj *T*, *D* i *S*, dochodzi nakoniec i dziecko, podobnie jak muzyka kilku ostatnich wieków, do zrozumienia modulacji i chromatyki.

Przytoczone tu fakty są chyba wystarczającym dowodem, że paralelizm pomiędzy ogólnym rozwojem muzyki, a rozwojem jednostki w stosunku do muzyki, istnieje. Jasnem jest, że dalsze, bardziej szczegółowe wniknięcie w te zagadnienia może z jednej strony przytoczyć nowe dowody prawdziwości tego paralelizmu, z drugiej zaś może wydobyć na jaw pewne odchylenia, rozbieżności i luki. Albowiem niektóre stadja rozwoju znane i spotykane u ludów prymitywnych mogły odpaść u dzieci dzięki wpływom otoczenia i wychowania, z drugiej zaś strony pewne fazy rozwoju, spotykane u dzieci mogły poprostu ujść dotychczasowym badaniom etnologicznym. Odchylenia te nie zdołałyby jednak obalić tego paralelizmu, podobnie jak nie niweczy go fakt, że muzyka u dzieci i ludów prymitywnych ma swe zupełnie odrębne *ogólne* podłoże. Podczas gdy bowiem u dziecka nie wykracza ona nigdy poza teren zabawy, rzadko kiedy będąc *formą wyrazu*, to ludy prymitywne łączą ją właśnie stale z treściami pozamuzycznemi, czyniąc muzykę ich formą wyrazu. Muzyka łączy się dla nich stale z treścią i czynnością religijną, magiczną, społeczną i t. p., stając się dopiero na wyższym stopniu kultury celem samym dla siebie. A zatem mimo różnego znaczenia muzyki dla dzieci i dzikich, daje się tu odkryć jeszcze jeden wspólny moment, a to: brak czysto estetycznego podejścia do tej sztuki, które może wystąpić dopiero na wyższym stopniu *duchowego* rozwoju człowieka.

Odnalezienie dalszych analogij i punktów stycznych tych dwóch szeregów rozwojowych da nietylko nauce możność odnalezienia ostatecznego rozwiązania kwestji powstania muzyki, ale pozwoli też ludziom głębiej patrzącym i z tej strony odnaleźć prawo, rządzące wszechświatem, prawo, które niezgłębione powiedzenie *Hermesa Trismegistosa* ujęło w słowa: „Jako na górze, tako na dole".

We Lwowie, w styczniu 1931 r.

Prof. Inst. Muz. Dr. Seweryn Barbag (Lwów)

PRACA WYŻSZEJ SZKOŁY MUZYCZNEJ

(Referat, wygłoszony na III posiedzeniu Komisji Opinjodawczej Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego, w Poznaniu, 8 marca 1929 r. K. O. przyjęła referat jednomyślnie jako podstawę organizacyjną).

Organizacja nowej szkoły muzycznej średniej ma na celu fachowe praktyczne przygotowanie do zawodów wykonawczych i pedagogicznych, a nie uwzględnia jeszcze zawodowego kształcenia kompozytorów i dyrygentów w pełnem artystycznem znaczeniu.

Wprawdzie program nauk w szkole średniej wyszczególnia w różnych zakresach dyscypliny ważne zarówno dla przyszłych kompozytorów jak i kapelmistrzów, ale mimo to wiedza i doświadczenie nabyte w tej szkole nie wystarczą nawet największym talentom do pełnowartościowej pracy, zwłaszcza we współczesnej nam epoce, wyrażającej się niezmiernie skomplikowaną techniką twórczą i odtwórczą. Wykonawcy soliści wykażą w niejednym wypadku po ukończeniu szkoły średniej zdecydowaną indywidualność artystyczną, lecz mimo wszystko nie będzie ona jeszcze tak dalece skrystalizowaną, aby absolwenci tacy mogli z wszechstronną samodzielnością spełniać swą misję. Misja wykonawcy wymaga autorytatywnej odpowiedzialności za prawdę treści, formy i stylu, wyrażoną przez autorów w notacji, którą wykonawca odkształca w żywą architektonikę dźwięków przed społeczeństwem własnem i międzynarodowem. Odtwórca ma być duchowem zwierciadłem twórcy; politura lustra — jak wiadomo — odbywa się długo. Absolwenci szkoly średniej będą mogli niejednokrotnie zasiadać do pultów orkiestralnych lub nawet kameralnych; niejeden z nich potrafi sprostać zadaniom akompanjatora, ale rzeczywistym solistą wyjdzie względnie wyjść powinien ze szkoły wyższej. Rozumie się, że i tu siła talentu w wyjątkowych wypadkach pominie system nauki szkolnej i niejeden może adept potrafi znaleść drogę własną bez wyłącznej pomocy nauczycieli, obliczonej z reguły na średnie, jakkolwiek niekoniecznie przeciętne uzdolnienie. Ta sama uwaga odnosi się również do kompozytorów, dyrygentów i pedagogów.

W dyskusji nad ustrojem i programem szkoły muzycznej średniej Komisja Opinjodawcza, reprezentowana na drugiem posiedzeniu we Lwowie, osiągnęła zgodność zapatrywań w tym kierunku, że w szkole średniej nie powinny jeszcze istnieć poszczególne wydziały specjalne,

tylko wszyscy uczniowie bez wyjątków, przynajmniej w pierwszych trzech względnie czterech latach, otrzymają maximum wiedzy z zakresu harmonji, form i kontrapunktu analitycznego; dopiero przy wyraźnej dyspozycji kandydata do sztuki odtwórczej, kompozycji lub pedagogji (dyspozycji, która dałaby się niezawodnie stwierdzić w czwartym lub w piątym roku nauki) będą nauczyciele zobowiązani dać takim uczniom odpowiednie szersze i głębsze przygotowanie do jednego z przewidzianych wydziałów szkoły wyższej.

Szkoła wyższa powinna wyróżnić trzy względnie cztery wydziały:

1) wykonawczy a) wirtuozowski i b) kapelmistrzowski, 2) kompozytorski i 3) pedagogiczny.

Wydziały te obejmą wszystkie pola praktyki muzycznej w przeciwstawieniu do właściwej wiedzy teoretycznej, jaką jest w znacznym stopniu historja muzyki, teorja techniki kompozytorskiej i filozofja muzyki, czyli teorja spekulatywna zwana powszechnie estetyką. Te działy teoretyczne są przedmiotami studjów muzykologicznych na uniwersytetach. Tak więc muzyczna szkoła wyższa i muzykologja uniwersytecka uzupełnia się do całokształtu wiedzy o muzyce. Szkoła wyższa będzie terenem wychowawczym dla zawodów praktycznych, uniwersytet pozostanie nadal panteonem nauki w ścisłem pojęciu.

Istnieją jednak pewne działy wiedzy muzycznej zarówno ważne dla uniwersytetu jak i dla muzycznej szkoły wyższej; są niemi 1) fenomenologja muzyczna zajmująca się podstawowemi prawami przyrodniczemi (akustyka, mechanika tonotwórcza, fizjologja słuchu i etnografja muzyczna względnie muzykologja porównawcza), którą określam terminem „muzykologja przyrodnicza“ i 2) estetyka. Istnieją też zawody wymagające nawet poważnego wykształcenia tak konserwatoryjnego jak i uniwersyteckiego np. zawód krytyka i nauczyciela historji, estetyki i t. d. Praktyk może się obejść bez gruntownej znajomości filozofji muzyki, historji teorji, całej ewolucji form i stylów i innych pokrewnych problematów. Tylko krytycy i pedagogowie par excellence mają poniekąd moralny obowiązek wniknięcia w istotę wymienionych nauk. Powrócę do tego tematu na końcu referatu.

W pierwszym rzędzie należy sprecyzować pracę artystyczną na poszczególnych wydziałach szkoły muzycznej wyższej. Najlepiej będzie zacząć od pewnych wytycznych, wspólnych wszystkim trzem względnie czterem wydziałom. Wiedza i praktyka, wymagane według planu Komisji Opinjodawczej od absolwentów szkoły średniej dają rzeczywiście gwarancję pozytywnych wyników artystycznych w szkole wyższej. Metodyka nauczania musi tu być inna, bardziej indywidualna. Nauczyciel powinien poznać rodzaj talentu ucznia, kierunek jego uzdolnienia; ma on uchronić go przed niewolniczem naśladownictwem czołowych przed-

stawicieli epoki, jeżeli natura jego temu się sprzeciwia. Genjusze kroczą zwykle drogą własną i rzadko dają się z niej wywieść. Szkoła muzyczna jak wogóle żadna szkoła nie jest pomyślana dla genjuszów (ci i tak wcześniej czy później wyłamią się z wszelkich rygorów dydaktycznych) lecz istnieje ona dla wszystkich muzykalnych ludzi, dla mniejszych i większych talentów. Talent zanim się skrystalizuje musi być odpowiednio pielęgnowany i wychowany. Każdy człowiek jest w sobie zamkniętym osobnikiem, posiadającym właściwości ogólno-ludzkie ale i własne oryginalne, tylko sobie właściwe i nikomu więcej. W tem uwydatnia się najbardziej tajemnicze prawo przyrody, nie uznające dwuch zupełnie indentycznych indywiduów. Poruszam zagadnienie niejako metafizyczne, aby uzasadnić postulat do którego zmierzam. Najważniejszym zadaniem nauczyciela szkoły wyższej byłoby wydobywanie maximum osobistych walorów z ucznia. Zdaje mi się, że tak potrafi tylko pedagog o rozległym horyzoncie artystycznym, obdarzony ponadto instynktem psychologicznym. Takich nauczycieli jest bardzo mało, nietylko u nas, lecz wszędzie, bo dotąd sprawa zawodowego kształcenia pedagogów, jakkolwiek istnieje na papierze w programach, nie jest bynajmniej sprawą poważną. Prawdziwy pedagog bez względu na wydział, na którym wykłada, musi posiadać znaczną i możliwie wszechstronną wiedzę i wiele doświadczenia zawodowego, ponadto musi być psychologiem. Wiedzę i doświadczenie nabędzie z czasem każdy pod odpowiedniem kierownictwem; jeden mniej, drugi więcej. Intuicji czyli zdolności wnikania w psychikę i charakter ucznia nie nauczy się on z żadnych książek o psychologji ogólnej, czy też o psychologji doświadczalnej, np. o psychotechnice. Dlatego nie każdy może być pedagogiem, mimo to narazie każdy posiada nieograniczone prawo wykonywania zawodu pedagogicznego. Ale i także nauczyciele poważni, zawodowi swemu z pasją oddani, zbyt mało uwzględniają predyspozycje muzyczną swych uczniów.

Powszechnie głoszone zapatrywania, że silna indywidualność nie da się złamać, jest tylko po części prawdziwe. Istnieją rozmaite stopnie tej siły. Jedna przełamie wszelki opór i wybije sobie własny tor, inna zatraci się na manowcach i zmarnieje w atmosferze jej niewłaściwej i szkodliwej. Kompozytor czy wykonawca jako człowiek wyraża przedewszystkiem siebie samego. Jeden posiada umysłowość refleksyjną, inny fantastyczną, w trzecim dominuje emocjonalność pogodna i jasna, w czwartym ponura i mglista. Niemniej ważną rolę odgrywa temperament i całe wewnętrzne życie artysty. Sentymentalny sangwinik, energiczny choleryk, patologiczny lub przeciętny melancholik, to są ludzie tak różni jak odlegle od siebie farby. Każdy z nich między muzykami szuka odpowiedniego dla siebie ekwiwalentu w muzyce: każdy z nich szuka twórczości własnej lub obcej, równoważnika swej

istoty. Inteligencja, światopogląd, stopień wykształcenia i niezmiernie skomplikowane życie erotyczne stanowią również bardzo ważne czynniki indywidualne.

Z tych przyczyn uważam ogólnie praktykowaną zasadę, że np. instrumentalista (u śpiewaków sprawa przedstawia się nieco inaczej) jako estradowy solista musi być wszechstronny i powinien wszystkie style doskonale interpretować, za absurd. Znakomicie zagrana minjatura stwarza bez porównania znacznie wyższą wartość artystyczną niż zmasakrowana sonata. Kto ze szczególną umiejętnością gra romantyków, nie musi także dobrze grać Bacha, Beethovena czy Mozarta. Wykonawca, któremu odpowiada muzyka nowoczesna, niech się do niej ograniczy. Tradycjonalny szablon programów wykonawczych, zaczynający się Bachem i kończący się Lisztem u pianistów, a Paganinim u skrzypków, wynika z szablonu pedagogicznego z którego powstaje automatyczny karuzel życia muzycznego. Nie inaczej wygląda, z bardzo małemi wyjątkami — powszechnie przyjęta metodyka nauki kompozycji. Normalnie uczeń stara się naśladować twórczość nauczyciela, którego często sobie wybiera, bo mu się jego kompozycje podobają. Nie należy tego bynajmniej uważać za objaw ujemny, raczej dodatni. Zwykle jednak sprawa przedstawia się tak, że nauczyciele kompozycji narzucają wprost swym uczniom własną technikę, styl i manjery; jest im to zupełnie obojętne, czy inklinacja twórcza adepta skłania się właśnie ku takiemu stylowi. Istnieją nawet liczne subtelnie zróżniczkowane uzdolnienia, które z czasem zanikają z powodu fałszywej ambicji kandydatów na kompozytorów, usiłujących za wszelką cenę komponować nie we własnej lecz w obcej mowie muzycznej. W dzisiejszej, współczenej nam epoce stwierdzić można w Europie plejadę kompozytorów ulegających wbrew własnej naturze muzyce Schönberga i Strawińskiego. Obok równie licznych atonalistów do takiej właśnie techniki predysponowanych (nazwiska pomijam, bo są w Europie powszechnie znane) piszą atonalnie mniej lub więcej skrajnie mniejsze talenty, ale w każdym razie talenty. Kompozycje ich czynią wrażenie blagi muzycznej, a oni sami narażają się na opinję szarlatanów; w znacznej ilości wypadków może tylko dla tego, że nie mają odwagi wypowiadania się innemi środkami technicznemi. Sam Schönberg, bezsprzecznie najradykalniejszy rewolucjonista teraźniejszości, jest bardzo wybitnym i mądrym pedagogiem, w systemie swym nawet wcale konserwatywnym, ale z żelazną konsekwencją do celu zdążającym. On to właśnie jest tym nauczycielem, który tak długo bada swego adepta, póki istoty jego uzdolnienia nie wykryje. Jakże często odradza on lub stanowczo zakazuje stosowania własnej faktury, jeśli stwierdzi wyraźną skłonność w innym kierunku. Sądzę, że nawet pomysłowy i oryginalny foxtrott lub tango jest ze sta-

nowiska artystycznego pożyteczniejszym tworem, niż z trudem nieszczerym naśladowane warjacje na temat dwunastotonowy. Znam odwrotny wypadek. Zdolny kompozytor uroił sobie, że jego terenem jest twórczość operetkowa; nie można go było przekonać o tem, że się myli. Po długim czasie okazało się, że znakomicie operuje techniką atonalną.

Szkoła muzyczna wyższa jako szkoła zawodowa i w całej pełni artystyczna musi być wykładnikiem współczesnej kultury muzycznej, musi więc uwzględnić wszelkie kierunki twórcze. Drogą analizy oraz interpretacji powinny być wyszczególnione dawne i nowoczesne style; poznać je muszą dokładnie kandydaci wszystkich wydziałów. W twórczości należy tylko ostrożnie przeprowadzić wybór uczniów. Metoda nauczania w klasach kompozycji nie może być krępowana żadnym specjalnym programem ani ramowym ani szczegółowym. Przyszły kompozytor ma obowiązek wypróbowania swych sił we wszystkich formach muzycznych instrumentalnych i wokalnych; problemat, w jakim porządku i w jaki sposób ma to być zrealizowane, rozwiązuje jedynie sam nauczyciel. Kierunek uzdolnienia objawi się sam przez się przy porównaniu rezultatów twórczych. Kompozytorowie wszechstronni, produkujący w każdej formie i na każdy zespół równie dobrze, należą do wyjątków. Nawet muzycy genjalni, wyrażający w historji najwyższe szczyty ludzkości, niejednokrotnie umieli się najwłaściwiej wypowiedzieć na specjalnem polu. Takim był Chopin jako kompozytor fortepianowy w najgłębszem rozumieniu tego słowa, Hugo Wolf w pieśni, Bruckner i Mahler w symfonji, Wagner w operze i t. d.

Na końcu rozważań o pedagogice kompozytorskiej wysuwam postulat, aby adepci kompozycji nie uczyli się tylko u jednego nauczyciela, ale u kilku, gdyż w ten sposób unikną zbyt groźnej zawisłości od jednego autorytetu, podczas gdy od kilku przyjmą więcej walorów twórczych.

Zupełnie inaczej przedstawia się kwestja specjalizacji na wydziale kapelmistrzowskim. Dyrygent może najwyżej być uznanym za fachowca symfonicznego lub operowego. W szkole jednak taki rozdział zadań nie byłby objawem pożądanym, gdyż technika władania orkiestrą, chórami i zespołem operowym jak i oratoryjnym musi być dyrygentowi poważnemu znaną. Wszystko to jest kwestja rutyny, stopnia muzykalności oraz intuicji artystycznej. Mam wrażenie, że w wyższych uczelniach muzycznych Europy praktyka szkolna przyszłych dyrygentów pozostawia bardzo wiele do życzenia. W ciągu całego okresu studjów kandydat ma bardzo mało sposobności do dyrygowania z powodu dużej frekwencji studentów lub też dlatego, że kierownicy klas kapelmistrzowskich sami za wiele dyrygują i objaśniają z uszczerbkiem dla rutyny ucznia. Kursy kapelmistrzowskie powinny być tak prowadzone, aby każdy uczeń miał możność częstego dyrygowania orkiestrą szkolną

w różnych zespołach. Uważam jeszcze inny rodzaj nabywania wiedzy i wprawy za równie korzystny, jeśli nie jeszcze lepszy, który znakomicie uzupełnia i pogłębia pracę w szkole. Mam na myśli częstą obecność zarówno studentów dyrygentury jak i kompozycji przy próbach symfonicznych i operowych, rozumie się z partyturą w ręku. Z tego powodu należałoby może drogą rozporządzenia ministerjalnego lub przez umowę dyrekcyj szkół muzycznych z dyrekcją miejcowych towarzystw koncertowych i oper uzyskać wolny wstęp dla słuchaczy wydziału kompozytorskiego i kapelmistrzowskiego nie tylko na koncerty i przedstawienia operowe, ale przedewszystkiem na próby np. w grupach po kilku lub kilkunastu uczniów (zależnie od frekwencji adeptów w szkołach wyższych). W ten sposób kandydaci — zwłaszcza w większych środowiskach muzycznych—zapoznają się z wieloma utworami i wykonawcami, których niejedna owocna wskazówka wyjdzie im na ich artystyczne zdrowie. W klasach dyrygenckich obowiązuje w całej rozciągłości znajomość instrumentologji i instrumentacji analitycznej na żywych przykładach; ponadto literatura dzieł najwybitniejszych we wszystkich formach i epokach historycznych. Opanowanie jednego instrumentu smyczkowego i jednego dętego obok obowiązkowego fortepianu jest również nieodzownem; tak samo ćwiczenie w korepetycji, w akompaniamencie i grze kameralnej. Również i na tym wydziale, jak wogóle w całej szkole wyższej, nie należy zbytnio ograniczyć swobody nauczyciela rygorem programów. Wreszcie uważam za wskazane, aby utwory produkowane na wydziale kompozytorskim były wykonywane przez solistów wydziału wykonawczego i przez zespoły kameralne i orkiestralne pod kierownictwem kandydatów wydziału kapelmistrzowskiego, jednak przy ścisłej współpracy pedagogów wszystkich wydziałów razem.

Sprawa wydziału pedagogicznego o ile chodzi o jego reformę jest kwestją najwięcej drastyczną. To co się dotąd w pedagogice muzycznej odbywa, nazwałbym ciężką chorobą kultury muzycznej. Te ogromne masy prywatnych nauczycieli i w różnych szkołach muzycznych rozsianych po kraju, to są ludzie z niezmiernie humorystycznemi poglądami na istotę swego zawodu. Wszyscy oni często nawet z poczuciem wysokiego autorytetu, pozostają w takim stosunku do muzyki jak cyrulik, który umie tylko stawiać bańki i kłaść pijawki, do lekarza-internisty z długoletnią praktyką. Taki stan rzeczy istnieje dlatego, że każdy na razie może swobodnie i bezkarnie uczyć muzyki. Na podstawie wprowadzonych powszechnie państwowych egzaminów kwalifikacyjnych dla kandydatów na nauczycieli muzyki w szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich, otrzymują absolwenci pełnoetatowe posady. Jaką wiedzę, muzykalność i doświadczenie wnoszą do szkół

ci wychowawcy, wiedzą może niektórzy, ale nie wszyscy. Zwykle kandydaci 3 lub 4 dni przed egzaminem czytają „na gwałt“ pierwszy lepszy szkic o metodyce i dydaktyce; może nawet udzielają pośpiesznie kilku lekcyj, jako że jeden z przedmiotów egzaminowych jest t. zw. lekcją praktyczną. Jest to tylko jeden przykład wyrwany z brzegu rzeczywistości.[1]) Jeśli zatem powyższe doświadczenie wystarczy do uzyskania świadectwa z dodatnim wynikiem, to jakże dopiero wygląda przygotowanie zawodowe tych, którzy bez egzaminów mogą uczyć w celach zarobkowych. Z takich stosunków wypływa źródło tego rozwielmożnionego dyletantyzmu, który Komisja Opinjodawcza od początku swej pracy stara się zgnieść. Skuteczna reforma musi się już zacząć w projektowanych pedagogicznych kursach szkoły średniej i w poważnem traktowaniu pracy wydziału pedagogicznego szkoły wyższej. Nawet nauczyciel z mniejszemi aspiracjami np. w przyszłej szkole niższej będzie miał normalny i społeczny obowiązek posiąść pewne maximum wykształcenia praktycznego i teoretycznego, ponadto musi przejść bezwarunkowo — po przyswojeniu potrzebnych mu umiejętności i wiadomości, jeszcze najmniej 3 letnią praktykę zawodową w samej szkole średniej lub wyższej pod dozorem fachowych pedagogów w każdym zakresie nauki i sztuki muzycznej. Kandydat na wydziale pedagogicznym pozna dokładnie podstawowe zasady teorji ogólnej, harmonji, kontrapunktu i form, historję, instrumentologję, bezwarunkowo najważniejsze problematy estetyki, akustyki oraz psychologję filozoficzną i eksperymentalną w organicznym związku z daną specjalnością wykonawczą, kompozytorską lub inną. Podobnie jak kandydat na dyrygenta szkoli się w kierownictwie różnych zespołów, tak pedagog przygotowuje się do zawodu w ćwiczeniach wykładowych pojedyńczych i zbiorowych; jeden i drugi na terenie szkoły pod opieką swych nauczycieli z odpowiednim autorytetem.

W projekcie niniejszym wyznaczam przedmioty obowiązkowe dla wszystkich wydziałów i ważne tylko dla każdego wydziału z osobna. Przedmioty specjalne już omówiłem i wyliczyłem. Do ogólnie obowiązujących należą, estetyka raczej filozofja muzyki, akustyka, mechanika tonotwórcza, psychofizjologja wrażeń muzycznych, historja muzyki, historja i estetyka sztuk przestrzennych, historja literatury; pozatem dla kompozytorów i pedagogów ważną jest w szerszym zakresie dramaturgja i poetyka.

W szkole średniej i wyższej konieczną jest nauka przynajmniej dwóch języków obcych (angielski, francuski, niemiecki, włoski) analogicznie do wymagań ewentualnego gimnazjum muzycznego. Zada-

[1]) W ostatnim roku widoczną jest w tym kierunku nieznaczna poprawa.

nie to niezmiernie trudne i odpowiedzialne przypada od najdawniejszych czasów w udziale ludziom przeważnie niepowołanym. W świecie muzycznym zakorzenił się tradycyjny zwyczaj, że każdy władający piórem meloman może swobodnie wyrażać swe zapatrywania na twórczość i sztukę wykonawczą. Zwłaszcza w prasie dziennikarskiej rozpanoszył się na mocy siły bezwładności liczebnie niemały sztab sprawozdawców muzycznych, którzy mgłą nieuzasadnionych i często nierzeczowych sądów wypaczają treść artyzmu, Powód tego jest jasny. Każdy kompozytor, dyrygent, solista i pedagog musi długoletnią żmudną pracą zdobywać konieczną wiedzę i doświadczenie. Od krytyka nie wymaga się żadnej fachowej legitymacji. Przypuszczać należy, że przy współczesnych tendencjach organizacyjnych urząd krytyka powierzany będzie ludziom wszechstronnie z wiedzą i sztuką muzyczną obeznanym. Krytyk niema tylko sądzić (to potrafi też osłuchany laik). Praca jego skierowaną być musi w pierwszym rzędzie na rzeczowe i skrajnie objektywne wyznaczenie wartości artystycznych w zakresie każdej formy i każdego stylu. Tem samem krytyk powinien być zarówno wyszkolonym historykiem, jak i dokładnym znawcą techniki kompozytorskiej w każdej epoce oraz doświadczonym praktykiem i psychologiem. Dodatnie lub ujemne sądy o sztuce nigdy nie szkodziły dziełom wybitnych twórców i nigdy nie ratowały tworów, skazanych na „śmierć" przez brak własnej siły żywotnej. Opinje krytyka są tylko wówczas uzasadnione, jeżeli wskazują twórcom i odtwórcom ich drogi własne i błędne, wśród których gubią się często, ponadto granice i cele ich osobistych uzdolnień; wszystko to zawsze ze stanowiska społecznej i między-społecznej kultury muzycznej. Krytyka, do jakiej jesteśmy przyzwyczajeni, wydaje się być taką, lecz tylko pozornie. Reprezentanci rzeczywistej fachowej krytyki należą w Polsce wciąż jeszcze do wyjątków. Przypuszczalnie absolwenci szkoły muzycznej wyższej niejednokrotnie będą spełniali funkcje krytyków; takich obowiązywałoby poniekąd uniwersyteckie pogłębienie wiedzy historycznej i filozofji muzyki.

Prof. P. Kons. Muz. Bronisław Romaniszyn (Kraków-Katowice)

ŚWIATŁA I CIENIE WE WSPÓŁCZESNEJ SZTUCE I PEDAGOGICE WOKALNEJ

Szereg swych cennych artykułów, poświęconych zagadnieniom szkolnictwa muzycznego, rozpoczyna *Janusz Miketta* następującem zdaniem: „Niema prawdopodobnie żadnego działu szkolnictwa t. zw. zawodowego w którem istniałoby tyle i tak różnorodnych nieporozumień, jak wła-

śnie w szkolnictwie muzycznem“ [1]. Przystępując do opracowania tematu wyrażonego w tytule musimy nasze rozważania rozpocząć stwierdzeniem faktu, że w całem szkolnictwie muzycznem niema działu, w którym wytworzyłoby się tyle różnorodnych koncepcyj, tyle najbardziej sprzecznych systemów, tyle tak zwanych metod, bardzo często fantastycznych a niekiedy i szkodliwych, jak właśnie w nauce śpiewu. Co więcej, nie popełnimy najmniejszej przesady twierdząc, że zawód nauczyciela śpiewu należy do najcięższych wśród zawodów nauczycielskich.

W czemże tkwi ciężkość tego zawodu? Nie mogę się tu oczywiście zapuszczać w analizowanie tych trudności, które są udziałem każdego nauczyciela, pracującego na jakimkolwiek polu w sztuce. Jak słusznie zauważa *Martienssen* [2], każdy artysta, który oddaje wszystkie swe siły na służbę nauczania, staje się postacią, nad którą unosi się pewien cień tragizmu. Tu bezpośredni jego temperament musi przeszczepiać się w obce temperamenty uczniów, własne nitki życia zostają przecięte, aby mogły być nawiązane do obcych, dla doprowadzenia do nich tej energji życiowej, która została niejako odciągnięta od własnego tworzenia. Są to bardzo wyjątkowe i pozazdroszczenia godne wypadki, w których artysta, zwłaszcza artysta-muzyk, posiada tak wielki zapas fizycznych i duchowych sił, że może podołać podwójnej pracy, to jest wykonywać publicznie i oczywiście pierwszorzędnie swą sztukę i równocześnie poświęcać się równowartościowej działalności pedagogicznej. W wypadkach, w których artysta potrzebuje jeszcze dla siebie, jako wykonawcy, wysokiego stopnia koncentracji, bardzo często w jego działalności nauczycielskiej uwydatnia się brak jednego z najważniejszych czynników a mianowicie całkowitego oddania się uczniowi. Wiemy bowiem, że poza kwestją przekazania uczniowi osobistego doświadczenia artysty, poza koniecznością uzbrojenia go w pewien zapas teoretycznej wiedzy, jest tu niezbędną obecność specjalnej psychologicznej dyspozycji a mianowicie zdolności i siły wczuwania się w życie drugiego, zwłaszcza w momencie, gdy to życie zacznie się wyzwalać w kierunku indywidualnego tworzenia. Gdy tu uczeń zawiedzie, cała dotychczasowa praca nauczyciela może być daremną. Fakt ten, że może on uczniowi otworzyć szeroko bramę do artystycznego tworzenia, że jednakowoż decydujący krok i przejście przez próg musi uczeń uczynić z własnych sił, dalej świadomość, że w tym decydującym momencie nauczyciel już tak mało może zdziałać, sprawiają, że staje się on postacią do pewnego stopnia tragiczną.

---

[1] Janusz Miketta. O szkolnictwie muzycznem, jego celach i wartości. „Muzyka“ Nr. 2 (33), 20 lutego 1928 r.

[2] F. Martienssen. Stimme und Gestaltung. Lipsk.

Porzućmy jednak rozważania ogólnikowej natury i wróćmy do punktu wyjścia, t. j. do uzasadnienia zawartego w nim twierdzenia o ciężkości zawodu nauczyciela śpiewu. Musimy sobie na samym wstępie uprzytomnić, że sztuka śpiewania jest niezmiernie skomplikowaną i złożoną. Śpiewak musi zapoznać się dokładnie z rozporządzalnemi środkami instrumentu głosowego, instrumentu żywego i jako takiego podległego pewnym prawom fizjologicznym, których bezkarnie nie można naruszać. Nie pomnę, kto napisał te słuszne słowa, że wtedy najlepiej rozkazuje się naturze, kiedy się jej słucha. Pamiętajmy dalej, że instrument ten jest ukryty, że tylko pośrednio na niego możemy oddziaływać, gdy tymczasem nauka polega nietylko na zdobyciu umiejętności posługiwania się nim lecz i na kształtowaniu oraz doskonaleniu samego instrumentu. Wiemy np., jak ważną rolę w opanowaniu głosu pod względem instrumentalnym odgrywa umiejętność nastawiania i wprowadzania w pewne ustalone formy komór rezonansowych, które w innych instrumentach są już gotowe. Wspomnijmy wreszcie o trudnościach tkwiących w słuchu, a raczej w zdobyciu umiejętności słyszenia siebie. Tu nie chodzi tak o czystość intonacji, jak przedewszystkiem o wpływanie za pomocą barwy dźwiękowej na kształtowanie i osadzanie głosu.

Trudność nauczania śpiewu wystąpi jednak dokładnie wtedy, gdy sobie uprzytomnimy, że każdy adept sztuki wokalnej oznacza dla nauczyciela coś nowego, coś, co można dokładnie poznać dopiero w dłuższem i szczegółowszem badaniu i to w odniesieniu tak do misternych szczegółów głosu, a więc co do jego siły, barwy i wysokości, jak i co do możliwości i zdolności rozwojowych. Tu nietylko uczeń lecz i instrument jest nowy. A tak jak w otaczającej nas przyrodzie niema absolutnie do siebie podobnych drzew, krzewów, ba nawet i liści, jak niema dwóch tak samo zbudowanych ludzi, tak niema dwóch narządów głosowych, któreby nie różniły się pomiędzy sobą. Słusznie wskazuje na to cały szereg najpoważniejszych dawnych i współczesnych pedagogów, stwierdzając, że ciężkie zadanie nauczyciela śpiewu tkwi m. i. w konieczności indywidualizowania, t. j. w dostosowaniu sposobów nauczania do przyrodzonych właściwości i zdolności fizycznych i duchowych danego ucznia. Musimy przecież pamiętać o tem, że instrumentem do śpiewu nie jest wyłącznie krtań, lecz cały człowiek.

Poza koniecznością opanowania głosu pod względem instrumentalnym musi poświęcający się zawodowi śpiewaka zdobyć wykształcenie muzyczne, umożliwiające mu analizę co do taktu, rytmu, tonacji, melodji i t. d., słowem co do efektów czysto muzycznych dzieła, które ma wykonywać. Ponieważ interpretacja tych dzieł muzycznych połączona jest równocześnie z interpretacją tekstów poetyckich, musi przyszły śpiewak zdobyć pewną kulturę literacką, aby mógł tekst poetycki zanalizować i wyciągnąć z niego, jak mówi *Rabelais*, rzeczowy i treściwy rdzeń.

Wreszcie nie zapominajmy o tem, że sztuka śpiewania dotyka splotu zagadnień psychologicznych, a więc całej, olbrzymiej skali wzruszeń, które na naszej twarzy, w naszych gestach, oddechu i głosie, słowem w całym naszym mechaniźmie ekspresji odruchowo się uwydatniają. Widzimy więc, że problem wokalny jest równocześnie zagadnieniem fizjologicznem. O sztuce wokalnej, jak się poniżej przekonamy, pisano bardzo wiele; mimo to jednak sztuka ta w swym całokształcie jest tak złożona a problemy łączące się z nią są tak zawiłe, że prawdopodobnie nigdy nie zdołamy wyczerpać do dna tego zagadnienia, tak jak nigdy nie zdołamy wyjaśnić wszystkich tajników duszy ludzkiej.

*

Jest rzeczą prawie zbyteczną zaznaczać, że rozważania niniejsze nie mogą rościć sobie pretensji do tego, aby być dokładnym obrazem współczesnej sztuki i pedagogiki wokalnej. Ramy szczupłego artykułu muszą oczywiście wykluczyć możność szczegółowego rozpatrzenia zagadnienia, zmuszając do poprzestania na omawianiu problemów ogólniejszego znaczenia. Będzie to więc tylko szkic; szkic zagadnień, które ewolucja współczesnej twórczości muzycznej stworzyła lub uczyniła bardziej palącemi, szkic warunków, w których te zagadnienia dojrzały, sposobów, w jakie zostały ujęte przez będące w obiegu systemy pedagogiczne.

Pojęcia „współczesności“ nie będę mógł jednak ograniczyć do zjawisk ostatnich lat, n. p. powojennych ani do najnowszej literatury pedagogiczno-wokalnej. Podkreślenie zasadniczych konturów, uwydatnienie daleko sięgających rozbieżnosci, słowem opracowanie syntetyczne całego szeregu zagadnień nietylko ważnych i ciekawych, lecz równocześnie delikatnych i skomplikowanych, wymaga szerszego tła w przedstawieniu ich genezy.

Przystępując więc do rozpatrywania warunków, w których rozwija się współczesna pedagogika wokalna, musimy bodaj na chwilę rzucić okiem na dawną epokę tak zw. belcanta, a więc na ten okres sztuki śpiewaczej, który zrazu w śpiewie kastratów a następnie wśród naturalnych głosów zdobył nieosiągalne dzisiaj wyżyny instrumentalnego wykształcenia wokalnego. Chwilowe zatrzymanie się przy tem zagadnieniu będzie może i dlatego celowe, że niema chyba drugiego wyrażenia, które w pedagogice wokalnej byłoby używane i nadużywane tak często, jak słowo belcanto. Gdy przeglądamy współczesną literaturę pedagogiczno-wokalną, zwłaszcza niemiecką, widzimy, jak ogromną jej część wypełniają spory w kwestjach tak zw. metod, których aktualność o wątpliwej nieraz wartości zwykle trwa krótko i przemija bezpowrotnie. Otóż musi zwrócić naszą uwagę zjawisko, że każda strona, stojąca na djametralnie sprzecznem stanowisku, na tarczy, przy pomocy której

prowadzi bój z przeciwnikiem, ma wyryte słowo: belcanto. Stało się ono niejako magicznym wyrazem, mającym stwierdzać, że dana metoda, dana szkoła posiadła tajemnicę owego złotego okresu w historji śpiewu. Na pierwszy rzut oka jednak widać, że każdy inaczej to sobie wyobraża, a wielu z nich znalazłoby się w niemałym kłopocie, gdyby im przyszło podać definicję lub zwięzłe wytłumaczenie znaczenia tego określenia.

Nie zamierzam oczywiście kreślić historji belcanta ani zwracać uwagę na znane zresztą zasadnicze momenty śpiewu kastratów; nie dokonywam żadnych odkryć, a przyczynek mój skromny ograniczam do elementarnych jeno faktów.

Zjawisko śpiewu kastratów zostało, jak wiadomo, wywołane zrazu warunkami zewnętrznemi w postaci zakazów papieży, zabraniających kobietom śpiewania nietylko w kościołach lecz nawet na scenie teatru. Początkowo więc, wszyscy wielcy kastraci, jak pisze *Haböck* [3]), debiutowali, jako primedonne, w rolach kobiecych, święcąc w nich największe tryumfy. Żakres ról kobiecych zaczął im niebawem już niewystarczać, zaczęli więc z coraz większem powodzeniem zagarniać role bohaterów i kochanków. Pamiętajmy bowiem, że był to okres baroka. Ówczesna opera seria, w przeciwieństwie do opery buffa, wyrosłej na gruncie comedia dell'arte, nie szukała na scenie naturalizmu, lecz styli zacji i nadnaturalnych wymiarów. Okazała się więc potrzeba głosu, któryby tym wymaganiom mógł sprostać. Takim zaś był głos kastrata, który łącząc w sobie jasny, przenikający ton głosu kobiecego z siłą wydechową mężczyzny, tworzył głos w swej bezpłciowości wprawdzie nienaturalny, lecz wysoki, o olbrzymiej, dramatycznej sile przebojowej. Że taki nienaturalny głos nie mógł nie uosabiać charakteru młodości, tego ówczesny człowiek, który na scenie nie szukał natury lecz przeciwnie gwałcił ją dla celów swej sztuki, oczywiście nie był w stanie zrozumieć. Kastrat był bohaterem nie jako człowiek lecz jako posiadacz najpiękniejszego, najpotężniejszego, nadludzkiego niemal organu głosowego, który mógł być tylko udziałem scenicznego bohatera. Nastaje okres lubowania się w wysokich głosach, i tem się tłumaczy zjawisko, że nawet z chwilą powrotnego wprowadzenia śpiewu kobiet na scenie, te, które posiadały największe i najpiękniejsze głosy, obejmowały role męskie, podczas gdy naturalne głosy tenorowe, uważane za mniej wartościowe jako niskie, używane były do odtwarzania ról nietylko starców ale nawet starych kobiet.

---

[3]) Franz Habock. Die Kastraten und ihre Gesangskunst. Wiedeń.

Całe strony ćwiczeń, które przechowały się do dzisiejszych czasów, dają pełny obraz zawrotnych wyżyn techniki wokalnej u ówczesnych śpiewaków. Koloratura, kadencje najeżone biegnikami, ozdobnikami, trylami na najwyższych tonach stanowiły szczyt upodobań, jak to świadczy okrzyk *Mancini'ego*: „O trillo, sostegno, decoro e vita del canto"! [4]). Zdumiewające rezultaty osiągano w ćwiczeniu tak zw. messa di voce, t. j. w produkowaniu długo trzymanych tonów przy nieustannem crescendo [5]). Gdy czytamy, że wymagano od śpiewaka tonów trwających przez 3 sekund, że byli śpiewacy, którzy doprowadzali sztukę „messa di voce" do produkowania tonów, trzymanych przez 50 a nawet więcej sekund, widzimy, że były to wyniki, dzisiaj nieosiągalne i możliwe do „odegrania" na małej krtani przy współudziale wielkiego miecha, zawartego w męskiej klatce piersiowej.

Gdy zastanawiamy się nad wartością i celowością takiej rozbudowy techniki wokalnej, musimy pamiętać o jednem, a mianowicie że sztuka ta stała w ścisłym związku z ówczesną twórczością kompozytorską, która stawiała śpiewakowi olbrzymie wymagania jedynie pod względem instrumentalnym. Stosunek ten musiał się zmienić, gdy opera stała się znowu literacką, gdy słowo i akcja dramatyczna a w ślad za niemi i naturalność zaczęły uzyskiwać na scenie coraz większe znaczenie. Z tą chwilą opera seria zaczęła tracić rację istnienia.

Nie wdając się oczywiście w dalsze rozważania nad historją opery i związanego z nią starego belcanta, zatrzymamy się na chwilę przy nazwiskach trzech mistrzów, którzy swą twórczością wpłynęli na dalsze dalsze losy opery i sztuki wokalnej. Tymi mistrzami są *Haendel, Gluck i Mozart. Haendel* jak wiadomo, był jednym z pierwszych, który, jakkolwiek tworząc w starej tradycji, zerwał z dotychczasowemi wynaturzeniami opery „seria" i w swych operach na zasadzie kontrastów przeciwstawił wysokim głosom altów i sopranów naturalne głosy tenorów i basów. Wielka reforma opery związana jest jednak przedewszystkiem z nazwiskiem *Głucka.* Równolegle do związanych z imieniem *Rousseau'a* kierunków naturalistycznych, wystąpił *Gluck* przeciw dotychczasowej operze włoskiej nietylko dlatego, że zaczął w swych operach używać wyłącznie naturalnych głosów męzkich, lecz i ze względu na spowodowane przez niego wielkie zmiany w technice wokalnej. Odrzucił on niemal całą koloraturę, całe ozdobnictwo włoskiego belcanta. Jego melodje były napisane dla nowego typu śpiewaka, którego główne zadanie miało tkwić nietyle w opanowaniu strony brawurowej, jak przedewszystkiem w umiejętności śpiewania kantyleny przy równoczesnem opanowaniu chararakterystyki deklamacyjnej. Nie wymaga więc w swych arjach

---

4) Tosi. Opinioni dei cantori antichi e moderni (1723).

5) Niemcy określają nazwą: „Schwellton".

od śpiewaka messa di voce, natomiast dążąc do jak największego charakteryzowania za pomocą słowa opiera się na „tenuto di voce“ siedemnastego wieku. Dla dokładności nie zapominajmy jednak podać, że dla uwydatnienia specjalnyoh cech charakterystycznych, *Gluck* pisał czasem role na głosy kastratów, jak np. w operze p. t. Parys i Helena. Otóż rola Parysa w tej operze została napisana dla kastrata dla podkreślenia kontrastu pomiędzy zniewieściałym typem Azjaty (Parys) a męzkimi typami Helleńczyków.

Twórczość operowa *Mozarta* powinnaby stanowić specjalny przedmiot zainteresowań i studjów dla nauczyciela śpiewu, stanowi ona bowiem najdoskonalszą arkę przymierza pomiędzy dawnemi a młodemi laty jeśli chodzi o sztukę wokalną. Młodzieńcze jego opery słoją pod przemożnym wpływem Włochów, role pisane są na głosy kastratów. W potężnej ewolucji, której uległa dalsza twórczość *Mozarta*, punkt zwrotny w odniesieniu do naszych zagadnień stanowi niewątpliwie opera „Uprowadzenie ze Seraju“, której główna partja Belmonta napisana jest nietylko dla głosu naturalnego, nietylko dla śpiewaka wyposażonego w środki wirtuozji wokalnej, lecz i dla nowego typu tenora, który później otrzymał nazwę tenora lirycznego. W stworzeniu tego idealnego kompromisu pomiędzy wirtuozem dawnej szkoły a odtwórcą nowego typu człowieka, którego środki i możliwości ekspresji miały źródło ówczesnym Singspielu, tkwi wielkie znaczenie tej opery. Belmonte oznacza właściwy koniec panowania kastratów i zdecydowany powrót do natury i to nietylko co do rodzaju głosu (w odniesieniu do płci), lecz i co do momentów psychologicznych. Dawny ideał dźwiękowy wysokiego, nieosobowego głosu kastrata, który na operze barokowej tak wielkie wycisnął piętno, stracił rację bytu na rzecz nowej sztuki, która poza pięknem dźwięku zaczęła szukać nowych ideałów, tkwiących w duszy ludzkiej. Nowa forma arji operowej, o treści uczuciowej, wymagała nietyle nowych ile bogatszych środków wykonania, Nie możemy bowiem zapominać, że z usunięciem kastratów nie została całkowicie usunięta ich maniera śpiewania. Nowy ideał muzyczny, który wypowiedział się przeciwko bezdusznej wirtuozji kastrata, potrzebował nadal wysokiej kultury wokalnej włoskiego belcanta, dla wyszkolenia w niej naturalnych głosów dla nowych i ciężkich zadań.

Stwierdziliśmy, że to fenomenalne wyszkolenie głosu pod względem instrumentalnym stało w ścisłym związku z ówczesną twórczością kompozytorską, która stawiała śpiewakom wymagania niemal wyłącznie z zakresu wirtuozerji i brawury w śpiewie. Musimy tu jednak podkreślić jeden ważny moment, a mianowicie że ówcześni śpiewacy przewyższali o całe niebo późniejszych a nawet i dzisiejszych artystów operowych pod względem wykształcenia muzycznego, oczywiście z zastrzeżeniem

proporcji co do problemów, które kryje w sobie współczesna twórczość muzyczna w porównaniu z epoką belcanta. W każdym razie ówczesny śpiewak był świetniej i wszechstronniej przygotowany do wykonywania swej sztuki, od dzisiejszego artysty-śpiewaka. Był on np. wykształcony w sztuce komponowania, każdy niemal umiał pisać kadencje i warjacje do wykonywanych przez siebie utworów, a niektórzy jak np. *Porpora*, byli znakomitymi kompozytorami.

Przekonajmy się jednak na charakterystycznych przykładach, zaczerpniętych z odnośnej literatury, jak wyglądały studja śpiewacze w ówczesnych czasach. Nie będziemy tu oczywiście powtarzali aż do znudzenia znanej anegdoty o *Caffarellim*, legendarnym śpiewaku XVIII w., zdumiewającym fenomenalnym głosem i mistrzowską techniką śpiewaczą, ani o jego nauczycielu *Porporze*, największym mistrzu ówczesnej epoki; nie będziemy snuć owej popularnej u nauczycieli śpiewu opowieści o tem, jak to *Porpora* kazał *Caffarellemu* śpiewać przez przeciąg sześciu lat kilka ćwiczeń a po sześciu latach takiego uczenia odprawił go ze słowami: „Idź mój synu, niczego więcej już cię nie mogę nauczyć, jesteś największym śpiewakiem świata". Najciekawszem jest, że opowieść ta zdaje się odpowiadać prawdzie. Ćwiczenia te, zawarte na jednej stronie nutowego papieru, przechowały się w kopji do naszych czasów. Wokalizy, tryl a przedewszystkiem „messa di voce" stanowiły całość tych ćwiczeń. Stwierdźmy tu jednak jeden ważny moment, a mianowicie, że nauka trwała wprawdzie sześć lat ale... z codziennemi, kilka godzin trwającemi lekcjami. Zostawmy jednak na razie chęć komentowania tego ostatniego szczegółu i przejdźmy do innych przykładów.

Pierwszym wykonawcą roli Belmonta w Uprowadzeniu ze Seraju *Mozarta* był znakomity tenor *Valentin Adamberger*. Rozpoczął on swe studja śpiewacze, jak to było wówczas praktykowane, jeszcze przed mutacją głosu a więc w 12 roku życia, u słynnego monachijskiego mistrza *Valesi'ego*, który wykształcił przeszło 200 śpiewaków i śpiewaczek [6]). Okres mutacji głosu poświęcony był gruntownym studjom ogólno-muzycznym, jakkolwiek wielu z ówczesnych nauczycieli nie przerywało nauki śpiewu w okresie mutacji, prowadząc ją tylko ze specjalną ostrożnością. U *Valesi'ego* studjował *Adamberger* przez 9 lat (łącznie z okresem mutacji) a następnie wyjechał na dalsze studja wokalno-muzyczne do Włoch, skąd po kilku latach przybył jako słynny tenor do Wiednia i tu ugruntowała się jego sława jako śpiewaka a później jako nauczyciela. Wśród zalet jego techniki wokalnej wyróżniały się lekkość i giętkość głosu, a więc te dwie, zresztą typowo włoskie, właściwości, które do dzisiejszego dnia znamionują mozartowskiego tenora.

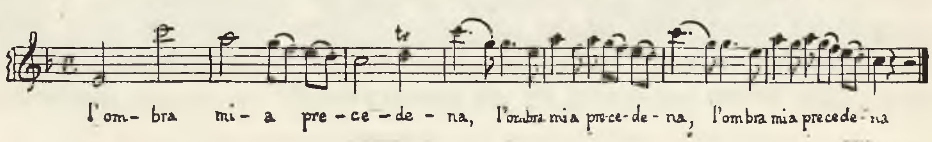
---

[6]) Był niemcem o nazwisku Wallishauer lub Wallershauer.

Poza temi zaletami ściśle wokalnemi posiadał *Adamberger* tak poważne wykształcenie muzyczne, że mógł z powodzeniem objąć w ówczesnej operze wiedeńskiej rolę nadwornego kapelmistrza. Takie wykształenie muzyczno - wokalne musiało więc stworzyć dla *Adambergera* jako nauczyciela śpiewu specjalne warunki i nic dziwnego, że zasłynął jako najlepszy nauczyciel ówczesnej epoki.

Jeszcze lepszy obraz ówczesnego poziomu kultury muzycznej i sztuki odtwórczej da nam życiorys tenora *Benedykta Schacka*, nietylko znakomitego śpiewaka lecz i wszechstronnie wykształconego muzyka, pierwszego wykonawcy roli Tamina we „Flecie zaczarowanym“ *Mozarta*. Naukę śpiewu zaczął jako dziecko, gdyż jak czytamy, [7]) już jako dziesięcioletni chłopiec wszystko mógł z nut prima vista odśpiewać. Do czasu mutacji głosu studjował grę na organach i „generałbas“, a okres mutacji poświęcił wyłącznym studjom kompozycji. Jako siedemnastoletni młodzieniec i autor wielu serenad i aryj wyjeżdża na studja wokalne do Wiednia, gdzie uczy się gry na instrumentach. Po pięcioletnich studjach w Wiedniu, (m. i. gruntownych studjów filozoficznych), jako autor wielu oratorjów, oper mszy, zaczyna *Schack* swą słynną karjerę śpiewaczą, która go miała zawieść na najwyższe szczeble sławy. Nic dziwnego, że *Adamberger* i *Schack* stali się przyjaciółmi *Mozarta*, jego najbliższymi powiernikami i współpracownikami.

Gdy przeglądamy poszczególne partje w mozartowskich operach z punktu widzenia wokalnego, to spostrzegamy przedewszystkiem zjawisko, że większość aryj utrzymana jest w wysokiej pozycji głosowej. Mamy tu na myśli nietylko wznoszenie się melodji do pewnego wysokiego punktu, lecz wogóle ruch melodji na wysoko utrzymanej pozycji. Oczywiście wpłynęła na to m. i. często używana chromatyka, która, w przeciwieństwie do wielkich nawet skoków w interwałach, wywołuje dłuższe zatrzymywanie się melodji na pewnej wysokości. Niektóre, zwłaszcza młodzieńcze opery *Mozarta*, zawierają w sobie arje utrzymane na tak wysokiej pozycji głosowej, że można je uważać w dzisiejszych warunkach niemal za niewykonalne. Partja tytułowa w jego operze „Mitridate“ napisana nie dla kastrata lecz dla naturalnego głosu tenora (wykonał ją po raz pierwszy słynny włoski tenor *d'Ettore*) wymaga od śpiewaka nietylko brawurowej koloratury lecz i fenomenalnej „góry“ [8]).



[7]) Josef Lipowsky, Bayer, Musiklexikon.

[8]) Herman Killer. Die Tenorpartien in Mozarts Opern. Kassel. 1929.

Jeśli ówczesna epoka mogła dostarczać *Mozartowi* licznych śpiewaków mogących z łatwością pokonywać takie trudności wokalne, to powód tego tkwi przedewszystkiem a może i wyłącznie w długoletnich, gruntownych i wszechstronnych studjach, jakie — jak widzimy z przytoczonych przykładów — odbywali ówcześni śpiewacy.

Gdy przeglądamy literaturę, poświęconą historji belcanta, widzimy, że słynna szkoła włoska śpiewu oparta była na wielkiej wiedzy i doświadczeniu co do kształcenia i uszlachetniania organu głosowego, a więc co do zagadnienia, które dziś określamy słowami „stawianie głosu" [9]), oraz na przemyślanem i celowem rozłożeniu materjału naukowego. Zatrzymanie się chwilowe przy tem zagadnieniu może nam przynieść pewną korzyść dla ustalenia zasad współczesnej pedagogiki wokalnej. Sztuka śpiewania, jak widzimy nie zrodziła się wczoraj, jest więc naturalnem że dzisiejsza technika wokalna, wzbogacona środkami, których wymaga współczesna twórczość muzyczna, musi zachować pewne tradycje, których wartość uznały dzisiejsze upodobania estetyczne oraz potwierdziły badania naukowe, przedewszystkiem z zakresu fizjologji i psychologji.

Przy badaniu tego zagadnienia napotykamy jednak na pewne trudności z powodu niekompletności źródeł, jakie mamy do dyspozycji. Z pozostałej literatury możemy się dokładnie dowiedzieć *co* ćwiczono, natomiast w ograniczonej mierze *jak* ćwiczono. Nie ulega jednak najmniejszej wątpliwości że zasadniczym składnikiem ówczesnej metody uczenia był czynnik akustyczny, a więc droga naśladowania. Przy tak długiem trwaniu nauki i przy codziennej kilkugodzinnej, a więc najściślejszej współpracy ucznia i nauczyciela, metoda naśladowania musiała tworzyć znakomity środek wychowawczy, wykluczający inne czynniki. Przypatrzmy się jednak, jak był uporządkowany materjał ćwiczeniowy, skoro pozwalał na osiąganie takich rezultatów w instrumentalnem wyszkoleniu głosu. Otóż ówczesny „program nauki" przewidywał cztery stopnie rozwojowe, a mianowicie: solmizację, następnie wokalizację, z kolei „messa di voce" i jako ostatni etap właściwą wirtuozję, a więc niewyczerpane pole ornamentyki głosowej.

Już z tego pobieżnego zestawienia uwydatnia się wybitnie przeciwieństwo ówczesnych i dzisiejszych poglądów metodycznych. Dzisiaj zaczyna się przeważnie nauka natychmiastowem wprowadzeniem ucha, jako czynnika rozpoznawczego dla różnic dźwiękowych, a ponieważ taka akustyczna ocena najłatwiej da się przeprowadzić na tonach dłuższych,

---

[9]) Hugo Goldschmidt. Die italienische Gesangsmethode des 17. Jahrhunderts. Wrocław 1890.

widzimy w przeważającej liczbie dzisiejszych podręczników na początku studjów ćwiczenia na długo trzymanych tonach. Solmizacja starych włochów wprowadzała przedewszystkiem w grę elementy motoryczne, a więc odprężanie mięśni szyjnych, szczękowych oraz języka, słowem wyrabianie takiej „niezależności“ narządu głosowego, jakiej potrzeba dla uzyskania giętkości i ruchliwości głosu. Nie ulega wątpliwości że używane do dzisiejszego dnia dnia zgłoski solmizacyjne nie mogą już wystarczać postępowemu nauczycielowi [10]). Domagają się one uzupełnienia, chociażby z powodu uwzględnienia w nich wszystkich samogłosek, nie mówiąc już o spółgłoskach. Jednakowoż w początkach nauki mogą one, takie jakie są, spełniać należycie swe zadanie, ponieważ omijają, jak wogóle język włoski, trudności artykulacji, a trudności te w językach germańskich i słowiańskich w przeciwieństwie do romańskich, są naogół liczne i wielkie. Praktyczne znaczenie zaczynania nauki śpiewu solmizacją polegało więc na tem, że uczeń nietylko zdobywał swobodę instrumentu głosowego za pomocą celowego odprężania mięśni, lecz wyrabiając elastyczność w tworzeniu spółgłosek, czystość w intonacji i lekkość parlanda zaczynał powoli wyrabiać w sobie orjentację dźwiękową.

Drugi okres nauki t. j. wokalizację, cechowała wielka ostrożność i ekonomja w stosowaniu ćwiczeniowego materjału, gdyż właściwa praca nad wyrobieniem techniki biegnikowej zaczynała się jak już wspomnieliśmy, w czwartym okresie nauki. Przy studjowaniu odnośnej literatury zwraca naszą uwagę interesujący szczegół, a mianowicie pewne indywidualizowanie przy wyborze podstawowej samogłoski do ćwiczeń [11]). Błędnem jest dość częste zapatrywanie, jakoby Włosi przy wokalizacji posługiwali się przedewszystkiem samogłoską *a;* przeciwnie, uważano ją za najtrudniejszą, gdyż jak utrzymuje *Zacconi* (1622), samogłoska ta „chce mieć więcej powietrza niż inne“ [12]).

Wiele pieczołowitości poświęcano w tym okresie nauki ćwiczeniu „legata“ jako najważniejszego elementu „cantabile“, które późniejsi mistrzowie zaczęli słusznie uważać za jeden z najważniejszych warunków sztuki śpiewaczej. W tym okresie rozpoczynano już pierwsze ćwiczenia trylu, przedewszystkiem u tak zw. cięższych głosów.

Trzeci okres nauki poświęcony był, jak już zaznaczyliśmy, ćwiczeniom nad wyrobieniem „messa di voce“, a więc pracy m. in. nad wyrównaniem rejestrów, przygotowanej zresztą już wybitnie w drugim

---

[10]) Carl Eitz. Das Tonwort, Bausteine zur musikalischen Volksbildung.

[11]) Tosi. Opinioni dei cantori antichi e moderni (1723).

[12]) Bernhard Ulrich und Hugo Goldschmidt. Historische Studien über die italienischen Schulen.

okresie nauki. Krystalizując w sobie coraz plastyczniej obraz mechanizmu głosowego w odniesieniu do siły, wysokości i barwy tonu, dojrzewał stopniowo uczeń do opanowania tego najtrudniejszego a zarazem najpiękniejszego problemu właściwej techniki wokalnej. Doskonalił się co do lekkości i subtelności we funkcjonowaniu sam instrument, wykazując zdolność reagowania na najmniejsze odruchy woli z automatyczną precyzją.

Z tą chwilą jednak stawała się potrzebną obecność nowego czynnika, a mianowicie współdziałania duszy. „Messa di voce“ wymagała nietylko technicznie doskonałego lecz i pięknego śpiewania. Tu musiał się okazać w uczniu talent śpiewaczy. Chcąc więc zrozumieć to rozmiłowanie się starych mistrzów w śpiewaniu tych pozornie bezdusznych, beztreściwych i nic nie mówiących tonów, musimy, wczytując się w historję belcanta, zawołać razem z *Tosim*: O jakże wielkim jednak mistrzem jest serce! Ten apel do serca, a więc do uczucia i fantazji, wypowiedziany przez *Tosi'ego* właśnie przy rozpatrywaniu przez niego problemu „messa di voce“ wyjaśnia nam, jakim to duchowym formom nauczania starzy mistrzowie włoscy zawdzięczali swoje ogromne powodzenie [13]). Instrumentem, który wytwarzał tony „messa di voce“ nie była tylko krtań, lecz cały człowiek. Takie pojęcie jak np. okrągłość, ciepło, miękkość, pełnia, słodycz tonu, któremi operuje włoska literatura wokalna jeszcze do początku XIX wieku, nie powstały bowiem na podstawie złudzeń zmysłowych. „Zmysły nie zwodzą, gdy się nabyło wprawy w osądzaniu ich“ — pisze słusznie *F. Martienssen* [14]).

Mógłby ktoś, przeczytawszy powyższe wywody, postawić następujące pytanie: a więc dlaczegóż mamy szukać nowych wartości, nowych systemów, nowych środków pedagogicznych, skoro starowłoska metoda okazała się tak doskonałą? Otóż na takie pytanie musimy odpowiedzieć, że gdyby nawet udało się historycznym badaniom najdokładniej zrekonstruować starowłoską technikę śpiewaczą w swym całokształcie, tak jak ona przedstawiała się w swym złotym okresie, byłaby ona dla nas w tej samej formie dzisiaj nie do użycia.

Nie zapominajmy nasamprzód, że śpiew jest sztuką odtwórczą, której nie można oderwać od twórczości muzycznej, tej podstawy i racji bytu artystycznego śpiewu. Jak długo muzyka wokalna była sztuką wyłącznie ornamentalną, nie związaną bezpośrednio z tekstem poetyckim, nic nie przeszkadzało śpiewowi traktować melodję jako arabeskę, jako pretekst do uwydatniania mistrzostwa instrumentalno-wokalnego.

---

[13]) T o s i. Opinioni dei cantori antichi e moderni (1723).

[14]) F. M a r t i e n s s e n. Das bewusste Singen. Lipsk.

Równolegle z dokonywującą się ewolucją w twórczości muzycznej musiała ulegać poważnemu przeobrażaniu również i sztuka śpiewania. Nowa muzyka musiała wyłaniać potrzebę nowych wykonawców. Rozwój zaś współczesnej muzyki, dążąc po nowych, śmiałych i odrębnych torach odbiegł od tego cośmy przywykli uważać za najwyższy wyraz kultury wokalnej i otwarł przed śpiewakiem dzisiejszym nowe i niezmiernie trudne zadania. Dziś nie wystarcza już mechaniczne sylabizowanie, wykonywane najpiękniejszym nawet głosem, najlepiej wyrównanym i wypielęgnowanym. „Konstrukcyjność dzieła sztuki — pisze *Karol Szymanowski* [15]) — polega na zachowaniu proporcji w przeciwstawieniu sobie poszczególnych, sprzecznych nieraz elementów, dających wrażenie organicznej całości. W muzyce, której uczuciowa treść musi iść równolegle z poetycką treścią słowa, stanowiącego tekst, zachowanie tych proporcyj jest podwójnie trudne. Częstokroć miast zupełnej harmonji obu elementów (słowa i myśli muzycznej) widzimy beznadziejną walkę, w rezultacie zaś kapitulację jednego z nich, a więc bezduszną deklamację, toczącą się bezradnie po wzniesieniach i spadkach psychologicznej intonacji słowa lub muzyki. Słowo wówczas traci swą realną, pojęciową i uczuciową treść, staje się jedynie pierwszym lepszym pretekstem, mechanicznem sylabizowaniem, na którem opiera się aprioryczna forma muzyczna. Stąd stokrotne powtarzanie jednego słowa czy zdania, absurd pojęciowy i uczuciowy, możliwy do zniesienia jedynie w obcym, bodaj czy zrozumiałym, nie używanym jednak „na codzień“ języku“.

Piękny i wyćwiczony głos stanowi wprawdzie „conditio sine qua non“ lecz nie wystarcza aby wytworzyć artystę współczesnego belcanta. Tu potrzeba innych jeszcze jakości, o ile się nie chce być zwykłym, choćby najlepszym nawet rzemieślnikiem. Śpiew musi być nietylko piękny ale i prawdziwy, musi nietylko podobać się lecz i wzbudzać zainteresowanie. Dzisiejszy śpiewak ma więc przed sobą daleko trudniejsze zadania, niż śpiewak z epoki starowłoskiej, który nauczywszy się za pomocą metody naśladowania kilku ról, zwykle jaknajdokładniej, jakby najlepsze ubranie, dostosowane do jego warunków wokalnych, mógł niemi „jechać“ przez całe życie. Współczesny śpiewak stoi niemal codziennie przed nowemi, wiele wymagającemi zadaniami. Musi on dzisiaj nietylko „módz“ lecz i „wiedzieć“. Zadowolnijmy się narazie tem lekkiem podkreśleniem problemów współczesnej sztuki wokalnej i wróćmy na chwilę jeszcze do historji.

Wspomnieliśmy, że kompozycje wokalne *Mozarta* powinnyby stanowić przedmiot szczególnych zainteresowań we współczesnej pedagogice śpie-

---

[15]) Karol Szymanowski. Na marginesie „Stabat Mater“, „Muzyka“, Listopad—Grudzień 1926 r.

wu, jako łączące w sobie problemy starego belcanta i nowej sztuki wokalnej. Gdy przeglądamy jakąkolwiek z ostatnich jego oper, widzimy, jak wszystkie rodzaje stylów, przez które przechodził, są w niej zaznaczone, chociaż stopione w jednolitą artystyczną całość. A więc n.p. w takim „Flecie zaczarowanym" widzimy obok aryj Sarastra, wpadających w patetyczny ton późniejszej pieśni niemieckiej charakterystyczne dla dla opery buffa paplanie Papagena, obok aryj Królowej Nocy, wywołujących ducha primadonn opery seria smutne, pełne romantycznego czaru zawodzenia Paminy (arja g-moll). Nawet kipiące wesołością włoskie parlando widnieje tu w charakterystycznem trejkotaniu trzech Dam. Sądzę, że nie popełnia przesady *Hermann Killer* gdy zarysowywuje pewną, delikatną łączność pomiędzy Taminem a Walterem z „Mistrzów Śpiewaków" Wagnera [16]).

Gdy przeglądamy rozległą literaturę europejską, poświęconą zagadnieniom fizjologji i kultury estetycznej głosu, zwraca naszą uwagę charakterystyczne zjawisko, a mianowicie, że literatura ta rośnie w proporcjonalnym stosunku do trudności, tkwiących w danym języku. Nie ulega bowiem wątpliwości, że mowa, jaką się dany naród posługuje przez setki lat, kształtuje lepiej lub gorzej, zależnie od mowy narząd głosowy. Wiemy, że języki romańskie są wygodniejsze dla śpiewu niż języki germańskie lub słowiańskie. Wiemy, że np. pomiędzy językiem niemieckim a angielskim istnieją różnice, oczywiście na korzyść języka angielskiego. Włoch, który dzięki swej mowie posiada w porównaniu do Niemca korzystniej ukształtowany instrument głosowy, nie potrzebuje tak wiele, jak on, rozmyślać nad tem, jakby z tego narządu głosowego uczynić doskonały i niezawodny instrument, tem bardziej, że otrzymuje on niejako w dziedzictwie specjalne instyktowne poczucie tonu. Nic też dziwnego, że współczesna literatura pedagogiczno-wokalna jest we Francji obfitszą niż we Włoszech, że w Niemczech ukazało się w ostatnich latach więcej dzieł z zakresu fizjologji i kultury głosu niż we wszystkich wymienionych krajach. Dorobek nasz pod tym względem przedstawia się więcej niż skromnie. Jeśli chodzi o fizjologję głosu to najwięcej pozostawił po sobie prac, interesujących bezpośrednio śpiewaka, zmarły nasz uczony Dr. *Pieniążek* [17]), jeśli zaś chodzi o pedagogikę wokalną najgłębiej starał się wniknąć w jej problemy nieżyjący już pe-

---

[16]) Hermann Killer. Die Tenorpartien in Mozarts Opern. Kassel 1929.

[17]) Dr. Przemysław Pieniążek. Laryngoskopja. Kraków 1879.
„ „ O mechaniźmie zamknięcia głośni.
„ „ Über d. Ursachen u. d. Bedeutung der naselnden Sprache. Wiedeń 1878.

dagog *Aleksandrowicz,* dając w swej książce dowód wysokiego poziomu jaki jego szkoła przedstawiać musiała [18]).

Olbrzymi rozrost literatury, poświęconej zagadnieniom fizjologji i kultury głosu, stał się logicznem następstwem ewolucyj, jakie dokonały się w sztuce śpiewania w ślad za rozwojem twórczości muzycznej. Z tą chwilą, kiedy środki wychowawcze starych pedagogów włoskich, a więc przedewszystkiem metoda wyłącznego naśladowania i instrumentalne szkolenie głosu zapomocą zadania (ćwiczenia) muzycznego nie mogły już wystarczać, musiała pedagogika wokalna zdobyć nowe środki wychowawcze, a mianowicie: oparcie nauki na podstawach gruntownej znajomości fizjologji oraz kształcenie głosu na podstawie elementów mowy. Dlaczego metoda wyłącznego naśladowania jest obecnie niewystarczająca? Wspomnieliśmy powyżej, że nauka śpiewu u dawnych mistrzów trwała długie lata z codziennemi kilka godzin trwającemi lekcjami. Otóż tempo dzisiejszego życia zmieniło się zupełnie; domaga się ono przyspieszenia w wykształceniu śpiewaka i to przy zmniejszonej liczbie lekcyj. Jest rzeczą wątpliwą, aby w dzisiejszych czasach mógł się znaleść uczeń, któryby miał ochotę, czas i pieniądze, aby pobierać zapomocą metody przez przeciąg sześciu lat lekcje codzienne i kilka godzin trwające. Lecz na tem nie koniec. Wspomnieliśmy już, że współczesny problem wokalny jest nietylko zagadnieniem estetycznem i fizjologicznem, lecz i psychologicznem. Śpiewak współczesny, oczywiście stojący na wysokości zadania, zdaje sobie z tego sprawę, że musi służyć muzyce, że poczucie zmysłowej siły śpiewu musi ustąpić miejsca poczucia obowiązku podporządkowania się duchowej treści muzycznej, że umysłowe i duchowe pierwiastki jego osobowości muszą się doskonalić i tworzyć nowe środki ekspresji. Współczesna muzyka, wibrująca uczuciami, pasjami a nawet ideami nie może zadowolić się głosami silnymi, o rozległej skali, opanowanymi pod względem instrumentalnym, ona żąda, aby śpiewak stał się, ekspresjonistą artystycznym, aby jego głos stał się tłumaczem uczuć i myśli, aby posiadał bogatą paletę malarską w swym głosie. Wobec powyższego stanu rzeczy technika śpiewacza stała się zagadnieniem, którego rozwiązanie tkwi m. i. w konieczności indywidualizowania, t. j. w dostosowaniu sposobów nauczania do przyrodzonych zdolności nietylko fizycznych lecz i duchowych danego ucznia. We współczesnej pedagogice wokalnej chodzi więc o niezatracenie indywidualnych cech ucznia, o wyrabianie samodzielności w świczeniu, nawet w instrumentalnym okresie nauki. Albowiem

---

[18]) W. Aleksandrowicz. Głos i jego kształcenie w sztuce śpiewu. Warszawa 1893. (książka wyczerpana).

zależność głosu ludzkiego od całości organizmu nie pozwala na usystematyzowanie go narówni z innemi czynnikami muzycznemi w pewien określony schemat i dlatego nowa teorja pedagogiczna usuwa tak zw. programy nauki, polegające na zebraniu i rozdzieleniu na poszczególne lata obfitego materjału ćwiczeniowego, który każdy uczeń ma w ciągu swych studjów przerobić. Nie znaczy to jednak, aby niezmiernie bogata spuźcizna po mistrzach włoskich w postaci podręczników i zawartego w nich materjału świczeniowego, była dzisiaj zbyteczna. Jak słusznie stwierdza Juljusz *Hey*, jeden z założycieli nowożytnej, niemieckiej szkoły śpiewu [19]), każdy adept sztuki śpiewania znajdzie wśród włoskiej literatury wokalnej niezbędny dla swego głosu materjał ćwiczeniowy.

Podobnie ma się rzecz i z metodą naśladowania. Środek ten wychowawczy przetrwał do dnia dzisiejszego i prawdopodobnie jeszcze długo pozostanie jako środek pomocniczy przy nauce śpiewu. Wyłączne, choćby najwszechstronniejsze poznanie prawdy fizjologicznej wystarczyć tu bowiem nie może. Nigdy n. p. nie rozumie uczeń właściwej istoty głosu głowowego drogą wyłącznych, choćby najszczegółowszych opisów, oile się ich nie uzupełni przykładami akustycznemi. Oczekiwać ich a nawet wymagać od nauczyciela ma uczeń wszelkie prawo. Metoda naśladowania nie może być tylko wyłącznym i najważniejszym środkiem wychowawczym. Co więcej—wszyscy głębiej ten problem ujmujący nauczyciele śpiewu zgodzą się z zapatrywaniem *Mosera* [20]), że nauczyciel nie powinien za często przyśpiewywać uczniowi podczas lekcji, albowiem uczeń stara się zazwyczaj za wszelką cenę naśladować charakter dźwiękowy głosu nauczyciela, tracąc indywidualne wartości swojego głosu.

Od czasu do czasu pojawiają się na horyzoncie śpiewaczym głosy, posiadające z natury najdoskonalej ukształtowany instrument, śpiewające z przedziwnym instynktem jakby w jakimś lunatyźmie, a zapytywane, w jaki sposób doszły do tak znakomitych wyników, odpowiadają, jak Adelina *Patti*: „je n'en sais rien". Wobec takich wyjątkowych uzdolnień świadomy rzeczy nauczyciel zachowuje się z niezwykłą ostrożnością, powiedzmy nawet z respektem. Wie on doskonale, że ugruntowanie w takim uczniu pewnego zasobu wiedzy a równocześnie niedopuszczenie do zburzenia tego somnambulizmu jest zadaniem niezmiernie trudnem i delikatnem. Wspomnieliśmy o tego rodzaju zjawiskach również i z tego powodu, że niedawno, bo niespełna rok temu, omawianie tego problemu znalazło silniejszy oddźwięk w naszym świecie śpiewaczym. W jednym z zeszytów „Muzyki" jeden z najsławniejszych śpiewaków obecnej doby,

---

[19]) Julius Hey. Deutscher Gesangsunterricht. Moguncja. Schotts Soehne.

[20]) Moser, Hans Joachim. Technik der deutschen Gesangskunst. Lipsk 1912.

włoski baryton Titta *Ruffo*, poruszając zagadnienie sztuki śpiewu, zamieścił m. i. następujące zdania: „A więc artyzm dojrzewa stopniowo, w miarę rozwoju indywidualności artysty. Ale rozwój ten iść musi drogą naturalną. Nie należy go krępować, ale niewolno go — przyspieszać. I oto przestrzec muszę młodych śpiewaków: strzeżcie się przed profesorami! Brońcie się jak najenergiczniej przed wszelkiemi zakusami różnych dobroczyńców, chcących opanować wasz głos, waszą sztukę i waszą indywidualność!“ I nieco dalej: „Nie miałem nigdy profesorów. Nie wierzę, aby mogli oni w czemkolwiek mi dopomóc w czasie, kiedy pracowałem z uporem i entuzjazmem nad głosem i nad grą sceniczną. Istnieje tyle odrębnych organów, ilu jest śpiewaków, tyle stylów i sposobów gry, ilu jest artystów. Czy można sądzić, że prawdziwie wielką indywidualność można zaspokoić uniwersalnemi wskazówkami, dotyczącemi strony wokalnej i scenicznej“ [21])?

Słowa te wywołały w naszym świecie muzycznym, a zwłaszcza w kołach pedagogiczno-wokalnych, pewne poruszenie; komentowano je w sposób ujemny, podnosząc nawet zarzuty, że podobne artykuły przynoszą szkodę. Gdy przestudjujemy jednak uważnie cały artykuł, zawierający zresztą wiele trafnych uwag, rad i spostrzeżeń, musimy dojść do przekonania, że pomiędzy autorem a niektórymi czytelnikami zaszło wyraźne nieporozumienie. Wybitny śpiewak nie mówi bowiem o niczem innem jak o konieczności indywidualizowania przy nauce śpiewu oraz o tych śpiewakach naprawdę z bożej łaski, o których wyraziliśmy się, że śpiewają jakby w jakimś przedziwnym somnabuliźmie. Titta *Ruffo* zdawał sobie widocznie z tego sprawę, że może być źle zrozumianym, gdyż wyraźnie zaznacza w swym artykule: „Proszę mnie dobrze zrozumieć. Mówię o talentach wybitnych, o adeptach śpiewu, posiadających własną indywidualność“.

Słowa te obudzą w nas inne, głębsze może refleksje, gdy, przeglądając współczesną literaturę pedagogiczno-wokalną, zauważymy, że przeróżne podręczniki, „szkoły“ i „przewodniki“ zajmują się przeważnie kwestją tak zw. metod. Zjawisko to rzuca niestety pewien cień na pole współczesnej pedagogiki wokalnej. Znalezienie wśród powodzi zwalczających się książek, broszur a nawet artykułów oryginalnego i objektywnie napisanego dzieła, wydobycie z obfitej słomy kilka bodaj ziaren prawdy, przynosi kojące zadowolenie. Co to jest „metoda” w nauce śpiewu? „Pedagogiczna oszczędność myślenia“, odpowiada krótko i dowcipnie *Moser* [22]). Gdy sobie uprzytomnimy, jak bardzo złożoną jest sztuka śpiewania, jak liczne i różnorodne wymagania musi spełnić ten,

---

[21]) Titta R u f f o. Myśl o sztuce śpiewu. „Muzyka“ Nr. 4 z dn. 20 kwietnia 1930.
[22]) M o s e r, Hans Joachim. Technik der deutschen Gesangskunst. Lipsk 1912.

kto chce zdobyć chociażby tylko nienaganną technikę wokalną, zrozumiemy, że młodemu adeptowi kunsztu śpiewaczego wymagania te należy stawiać w bardzo uproszczonej formie, zwłaszcza w pierwszym okresie nauki, gdyż inaczej będzie ona dla niego czemś niezmiernie chaotycznem. Jeżeli zgodzimy się na to, że *ta* metoda będzie właściwa i celowa, która na ściśle naukowej podstawie potrafi wskazać najkrótszą i najłatwiejszą drogę do należytego wyszkolenia głosu, to musimy równocześnie stwierdzić, że zadaniem nauczyciela musi być takie rozwikłanie skomplikowanego splotu zagadnień, składających się na całość techniki wokalnej, aby jej problem mógł się wydać uczniowi czemś prostem i jasnem. Jak słusznie pisze *Martienssen*, nigdy na wysokości zadania stojący nauczyciel nie będzie się czuł więcej zadowolony, jak wówczas, gdy usłyszy z ust ucznia słowa: „ależ to jest wcale proste i nieskomplikowane". Nie będzie zaś stał na wysokości zadania ten nauczyciel, który upraszcza sobie zadanie w ten sposób, że z całego kompleksu zagadnień wyciągnie jakiś jeden szczegół, uczyni z niego jądro swej metody a tem samem punkt wyjścia do obrabiania pod rząd wszystkich powierzonych mu głosów. Gdy obserwujemy te namiętne spory pomiędzy twórcami lub zwolennikami takich czy innych metod, nie możemy się oprzeć wrażeniu, że przysłuchujemy się dyskusji n. p. na temat, jak należy jeść. Jeden ze świadomych utrzymuje, że najważniejszą sprawą jest wprowadzenie pożywienia do ust, drugi uważa za najważniejsze żucie, inny połykanie i t. d. Otóż rację mają wszyscy razem — żaden zaś z osobna. Istnieniu tego niewesołego stanu rzeczy sprzyja, a może nawet go wywołuje, panoszący się w podagogice wokalnej empiryzm, i to nieporównanie wiecej, niż w jakiejkolwiek dziedzinie szkolnictwa muzycznego. Empiryzm, jak wiadomo, polega na zastosowaniu wyłącznem swego doświadczenia bez uzasadnień teoretycznych, bez dowodów naukowych. A ponieważ, jak słusznie pisze jeden z największych francuskich mistrzów śpiewu *Maurel*[23]) „od empizyzmu do szarlatanizmu dzieli nas jeden tylko krok", przeto nic dziwnego, że na tak wątłych podstawach oparta nauka staje się hazardem, grą szczęścia, w której niestety niemal zawsze stroną przegrywającą jest uczeń.

Wspomnieliśmy, że pragnienie wyciągnięcia sztuki śpiewu na wyższy poziom i dostosowania jej do nowych warunków, które wytwarzała ewolucja w twórczości muzycznej, wydobyło na światło dzienne nową koncepcję, a mianowicie konieczność oparcia nauki śpiewu na podstawach gruntownej wiedzy z dziedziny fizjologji. Koncepcja ta, stanowiąca nie-

---

[23]) Victor Maurel. Un Problème d'art. Ed. Tresse et Stock.

wątpliwie reakcję na panoszący się empiryzm, przedstawia jedną z jaśniejszych stron współczesnej pedagogiki wokalnej. W żadnym okresie czasu nie pracowano tak wiele na polu fizjologji głosu, nie wgłębiano się tak istotnie w ciężki problem nauczania śpiewu, jak się to obecnie dzieje nietylko w Europie, lecz i w Stanach Zjednoczonych. Przygotowana przez znakomite dzieła starych uczonych i pedagogów ogarnia współczesne piśmiennictwo silna fala intenzywnej pracy badawczej, mającej na celu wyświetlenie spornych jeszcze problemów z zakresu fizjologji i kultury głosu. Szczególnie intenzywną jest ta praca w Niemczech, gdzie oddzielenie pojęcia „Stimmbildung" od „Gesangslehre", a więc od zdobywania właściwej techniki wokalnej, wprowadziło większą jasność oraz konkretniejsze sprecyzowanie interesującego nas zagadnienia. Nie ulega bowiem żadnej wątpliwości, że w miarę coraz głębszego przenikania wiedzy fizjologicznej w pedagogikę wokalną zaczęły zanikać niektóre najjaskrawsze błędy, zaczęły się wypełniać najwidoczniejsze luki.

Współdziałają w tych usiłowaniach anatomja i fizjologja, akustyka i fonetyka. Przy pomocy fotografji, promieni Roentgena, specjalnych instrumentów, oraz ostatnio wynalezionych, skomplikowanych przyrządów, umożliwiających sfilmowanie krtani podczas fonacji usiłuje się zdobyć takie drogi i środki, które mogłyby nadawać głosowi szlachetniejszy dźwięk, rozleglejszą skale i większą nośność a równocześnie przeciwdziałały przeciwko niepotrzebnemu zużyciu sił, słowem: któreby umożliwiały uzyskać maximum efektu przy minimum wysiłku. Fizjolog i lekarz wytknęli sobie zadanie, aby w myśl zasady „primus sapientiae gradus falsa intelligere, secundus vera cognoscere", przeciwdziałać różnorodnym wybujałościom pedagogiki wokalnej, z których następstwami niestety zbyt często lekarz musi się spotykać, i wykazując błędy oraz wykorzeniając fałszywe pojęcia skierować ją właściwą drogę dla dobra sztuki śpiewu. Powstaje jednak pytanie, dlaczego, wobec tak wielkiego dorobku naukowego z zakresu fizjologji głosu, tak trudnem jest doprowadzenie do skutku kooperacji pedagogom śpiewu w celu opracowania i skierowania na właściwe tory kwestji tak zw. „metod"? Dlaczego n. p. w kwestji rejestrów głosowych istnieje w pedagogice wokalnej tyle różnorodnych koncepcyj, tyle najbardziej sprzecznych systemów? Zdawać mogłoby się przecież, że skoro nauka wykazała istnienie szeregu możliwości fizjologicznych dla osiągnięcia tego samego akustycznego efektu, n. p. tej samej wysokości głosu, to wyszukanie fizjologicznie najcelowszej i najoszczędniejszej, akustycznie najlepiej działającej a estetycznie najlepiej odpowiadającej postawy właściwych organów naszego narządu głosowego powinno być już dawno faktem dokonanym.

Odpowiadając na powyższe pytanie, musimy przedewszystkiem stwierdzić fakt, nieulegający zresztą żadnej wątpliwości, że jednym z najważniejszych warunków doprowadzenia do skutku takiej kooperacji w pedagogice wokalnej jest ustalenie terminologji w technice śpiewu i nomenklatury w fizjologji głosu. Jest to postulat, którego spełnienia, jak to świadczy współczesna literatura pedagogiczno-wokalna, domaga się cały szereg najwybitniejszych współczesnych nauczycieli śpiewu oraz fizjologów. Jak długo pewna odmiana w dźwięku głosu będzie się nazywała u jednego głosem fistułowym, u drugiego średnim, u trzeciego mięszanym, u czwartego falsetem i t. d., jak długo pierwszy nie będzie wiedział, co drugi pod danem wyrażeniem rozumie, tak długo o wiedzy wokalnej, opartej na surowej metodzie badań i na rzeczowej wymianie zdań pomiędzy fachowcami, mowy być nie może. Nie zapuszczając się w szczegółowe rozpatrywanie tej kwestji, musimy zwrócić uwagę na niektóre szczegóły, aby na przykładach podkreślić potrzebę zmiany obecnego stanu rzeczy. Z tą chwilą bowiem, w której pedagogika wokalna uznała za konieczne oprzeć się również i na znajomości fizjologji głosu, znajomości potrzebnej dla ucznia a niezbędnej nietylko dla nauczyciela, lecz i dla innych czynników, jak np. dyrygentów, kompozytorów, reżyserów i dekoratorów operowych, konieczność ustalenia nomenklatury stała się rzeczą zrozumiałą. Zacznijmy od pozornie najmniej skomplikowanej kwestji, tj. od odechu. Czem wytłumaczyć to zjawisko, — pyta w swej znanej i cennej książce Leo *Kofler* [24]) że w sztuce śpiewania panuje tyle zamieszania w pojęciach i twierdzeniach nawet w kwestji oddechu, że nietylko wśród dyletantów lecz również i wśród poważnych śpiewaków zawodowych znajdują się zwolennicy najróżnorodniejszych „metod" oddechowych, nawet oddechu obojczykowego, chociaż nauka lekarska wypowiedziała się od dawna przeciwko temu sposobowi oddychania? „Skłonny jestem uwierzyć, że ten cały chaos w metodach został spowodowany nietylko nieznajomością fizjologicznych praw ze strony nauczycieli śpiewu lecz równie i różnorodnością znaczenia pewnych wyrażeń fizjologicznych. Trzeba zaś dodać że śpiewacy są naogół skłonni kierować się przy opisywaniu i określaniu swych funkcyj raczej wrażeniami niż ustalonemi pojęciami. Wrażenia mogą zaś nas bardzo łatwo zwodzić i odźwierciedlać często przeciwieństwo tego, co się w rzeczywistości wewnątrz dzieje. Tak n. p. wyczuwa się podczas wdechu tylko rozszerzenie się klatki piersiowej, podczas gdy wewnątrz nas następuje przecież skurczenie się przepony. Tego skurczenia nie można oczywiście wyczuć i w ten sposób ustaliło się

---

[24]) Leo Kofler. Die Kunst des Athmens. Aus dem Englischen übersetzt von Clara Schlaffhorst und Hedwig Andersen. Lipsk. Breitkopf u. Hartel.

u wielu śpiewaków wyobrażenie, że ich przepona rozszerza się. Rzeczywiście wiele nieraz trzeba sobie zadać trudu, zanim się wyrobi w uczuciu świadomość, że przepona kurczy się i obniża". Oddech obojczykowy — konkluduje *Kofler* — miałby z pewnością daleko mniej zwolenników, gdyby fizjologiczne określenia pojęciowe były ustalone i należycie zawsze używane.

Dłużej nieco zatrzymamy się przy zagadnieniu fonacji, a to dlatego, ponieważ szkodliwe następstwa pomięszania pojęć co do kwestji tak zw. rejestrów wystąpią tu w należytem oświetleniu. Nie ulega przecież najmniejszej wątpliwości, że fałszywe pojęcia teoretyczne wywołują fałszywe pojęcia dźwiękowe, a te znowu prowadzą do fałszywie pojętego kształcenia głosu. Ucho zaś przyzwyczaja się łatwo do niewłaściwego brzmienia i śpiewak wstępuje na równię pochyłą, zanim zaczął wykonywać swój zawód. Skoro jednak jak stwierdziliśmy, fizjologja nie poznała jeszcze ustalonej jednolitej nomenklatury, to nie możemy się dziwić, że pojęcia i wyrażenia, używane przy praktycznem i teoretycznem nauczaniu śpiewu, nietylko nie odpowiadają wymaganiom nauki lecz przez każdego niemal nauczyciela, chcącego oddziaływać na dźwiękową wyobraźnię ucznia, bywają dowolnie i odmiennie konstruowane. Weźmy na przykład kwestję tak zw. rejestrów głosowych. Ileż i jak głębokich różnic istnieje wśród różnych metod nauczania! Panuje tu istna wieża Babel, w cieniu której nie można osiągnąć porozumienia pomiędzy dyskutującymi. Konstruowane na podstawie subjektywnej a nie objektywnej określenia są tak niedokładne, że nie mogą stanowić podstawy dla definicyj ścisłych. Ile na przykład nieścisłego, niewłaściwego. niepięknego i nieartystycznego wślizgnęło się w sztukę nauczania śpiewu pod nazwą „voix mixte"? Niektórzy pedagogowie kwestjonują wogóle celowość używania tego określenia. Na przykład *Garcia* w swem cennem dziele [25]) nazywa niewłaściwem używanie określenia „voix mixte", ponieważ ono wywołuje przypuszczenie, że tony głosu „mixte" zostają wytworzone przez równoczesne działałanie dwóch mechanizmów, co jest niemożliwem [26]). Najsprzeczniejsze, najchaotyczniejsze poglądy zostają niewątpliwie wywoływane skłonnością podciągania pod to wyrażenie „mixte" pojęcia głosu mięszanego i w konsekwencji wyszukiwania składników do mięszania.

Nie wdając się w dalsze wyliczanie przykładów ograniczymy się do podkreślenia dwóch wyrażeń, co do których panuje wielka rozbieżność

---

[25]) Garcias Schule oder die Kunst des Gesanges in allen ihren Teilen vollstandig abgehandelt von Manuel Garcia, Sohn. Der deutsche Text von Wirth, Professor an Konigl. Musik-Institut in Paris. Moguncja. Schotts Söhne.

[26]) Pauline Viaodot-Garcia. Gesangsunterricht 2 Teilen. Bote-Bock. Berlin.

pojęć, a mianowicie do określenia „osadzania głosu", oraz (dotyczy to literatury niemieckiej) do nazwy „primärer Ton". Co do pierwszego należałoby przedewszystkiem odróżnić określenie „osadzenie głosu" od „osadzania tonu", t. j. od zjawiska czysto muzycznego polegającego na produkowaniu pewnego tonu, o pewnej wysokości i o pewnej sile; „osadzanie głosu" byłoby zaś określeniem fizjologicznej funkcji. Wybitne zamięszanie panuje co do wyrażenia „primärer Ton". Podczas gdy wyrażenie „primär" oznacza dla fizjologa ten ton lub dźwięk, który tworzy podstawę dla przytonów (Obertöne), nauczyciel śpiewu rozumie pod tem słowem zazwyczaj taki ton, który ma stanowić punkt wyjścia dla racjonalnego uczenia w celu rozwijania głosu. Nie potrzebujemy wreszcie udowadniać, że zupełnie co innego, niż fizjolog i nauczyciel śpiewu, rozumie pod określeniem „primärer Ton" akustyk.

Nic też dziwnego, że wobec powyższego stanu rzeczy niektóre kraje przystąpiły do usuwania tego zła. Niemiecki Związek Muzyczno-Pedagogiczny już przed wojną powołał do życia specjalny organ, tak zw. „die Kunstgesangskommission", stawiając na jej czele znakomitych fizjologów i laryngologów, profesorów Dr. *Gutzmanna* i Dr. *Katzensteina.* Jako najważniejsze zadanie tej komisji nakreślono opracowanie jednolitej dla Niemiec nomenklatury w dziedzinie fizjologji śpiewu. Podobne usiłowania widzimy i we Francji. Nie ma potrzeby dokładniejszego uzasadniania, że i u nas istnieje konieczność wypełnienia tej szkodliwej luki. Pozostawiając więcej kompetentnym czynnikom zbadanie komisji (może nasza najwyższa, świeżo utworzona w Warszawie uczelnia muzyczna), w której akustyk i laryngolog, nauczyciel śpiewu i fizjolog filologii wzięliby na siebie wieloletni trud wykonania tej pracy.

Stwierdziliśmy, że znajomość fizjologji głosu jest nietylko potrzebną ale i niezbędną dla nauczania śpiewu. Każdy godny swego zawodu nauczyciel śpiewu zdaje sobie dziś dokładnie z tego sprawę, że nauka nie może odbywać się bez jej cennych wskazówek, że praktyka wokalna nie może lekceważyć praw naszego organizmu. Słusznie bowiem podkreśla w swem znakomitem dziele Dr. *Bonnier*, że „nigdy przez przekraczanie praw estetycznych lecz zawsze przez naruszanie praw fizjologicznych traci się głos" [27]). Zaznaczyliśmy powyżej, że nietylko nauczyciel śpiewu potrzebuje gruntownej znajomości fizjologji głosu; jest ona potrzebną dla kompozytora, dyrygenta i reżysera. Aby módz komponować na głos, trzeba samemu umieć śpiewać — mawiał podobno *Rossini.* Jeśli te słowa możemy do pewnego stopnia nazwać przesadnemi, to nie będziemy mogli tego powiedzieć o innem twierdzeniu, a mianowicie że

[27]) Dr. Pierre Bonnier. La voix, sa culture physiologique. Théorie nouvelle de la phonation. Librairie Félix Alcan 1921.

„kiedy nie wie się z doświadczenia, jakim wymaganiom może podołać krtań, jest niemożliwem kreślić na papierze dla niej takie ewolucje, których bez szkody dla siebie nie mogłaby wykonać“ [28]). Zwraca uwagę na to zagadnienie Adolf *Weissmann* [29]), przypominając, że technika wokalna, przystosowana początkowo do djatoniki banalnych melodyj operowych, potem zaś naginana do chromatyki, była już wówczas narażona na niejedno niebezpieczeństwo. Z tą chwilą jednak, kiedy zaczęto narzucać jej interwały muzyki instrumentalnej bez względu na jej naturalne skłonności, technika śpiewacza stała się zagadnieniem, którego rozwiązanie udaje się tylko w drodze wyjątku. Chociaż bowiem ucho—pisze *Weissmann* — przystosowało się do tych krętych i wyboistych linij melodycznych tak samo, jak muzykalność do wywołujących je nagłych modulacyj, to przy tak skomplikowanych, różnorodnych czynnościach artystycznych musiał bardzo prędko powstać konflikt z techniką wokalną.„ Albowiem głos ludzki z natury swej musi polegać na prostocie, której zresztą wymaga też jego technika. Tembardziej trudno jest niezmiernie uzależniać go od skomplikowanych wrażeń słuchowych, do których ucho się już nawet przyzwyczaiło. Skutkiem tego wszystkiego ofiarą intelektualnego ukształtowania partji pada przedewszystkiem technika wokalna“. Wynika stąd — pisze dalej *Weissmann* — że głosu śpiewaka operowego, nawet najbardziej nowoczesnego, nie należy naginać do wymagań absolutnej muzyki, stawiającej zupełnie odrębne wymagania. „Zależność głosu ludzkiego od ciała nie pozwala go usystematyzować narówni z innemi czynnikami muzycznemi w pewien określony schemat“.

Wiele się dziś pisze o upadku sztuki operowej, wiele odpowiedzialności zrzuca się na śpiewaka za ten stan rzeczy. Zapewne, wielu z dzisiejszych śpiewaków nie stoi na wysokości zadania, jednak poważną część odpowiedzialności trzeba przypisać współczesnej „opancerzonej blachą“, za głośnej orkiestrze, oraz inscenizacji, tłumiącej niejednokrotnie głos na scenie. Zwraca uwagę na to cały szereg najwybitniejszych współczesnych śpiewaków, pedagogów i fizjologów, domagając się zachowania równowagi pomiędzy wymaganiami współczesnej orkiestry a możliwościami ludzkiego narządu głosowego, który do pewnych tylko granic może zmagać się z przegłuszającem go brzmieniem instrumentów. Za przekonywujący przykład może posłużyć zjawisko, że wśród śpiewaków koncertowych wybitna technika wokalna, i to nawet w późniejszym wieku, jest daleko częstszem zjawiskiem, niż wśród śpiewaków scenicznych. Kto ponosi z tego powodu największe szkody?—pyta znany śpie-

---

[28]) Dr. Mandl. Hygiène de la voix. Ed. Bailière.

[29]) Adolf Weissmann. Współczesna odtwórczość muzyczna. „Nowa Muzyka“, Monografja Zbiorowa. Warszawa 1930.

wak i pedagog niemiecki Karol *Scheidemantel*[30]). Poza śpiewakiem ostatecznie sam kompozytor. Pominąwszy bowiem, pisze *Scheidemantel*, że dzieło sceniczne nie wywiera ani setnej części swego wrażenia, gdy śpiewacy zostają przez orkiestrę zagłuszani, traci kompozytor cudowne możliwości wyrazu, tkwiące w świetnie pod względem śpiewaczym wykształconym głosie, możliwości, na których jedynie spoczywają charakterystyka odtwarzanych postaci i rozwój psychologicznych nitek dramatu, Traci je zaś nietylko żyjący ale i zmarły kompozytor. Kiedy postawi się nowoczesnego śpiewaka scenicznego przed zadaniami prawdziwej sztuki śpiewaczej, które zawierają w sobie starsze dzieła sceniczne, to wtedy ujawnia się poprostu w zastraszający sposób nieudolność w wykonywaniu tych utworów. Zupełnie słusznie się twierdzi, że my już nie umiemy śpiewać *Glucka* i *Mozarta*.

W tem zmaganiu się z zagłuszającem go brzmieniem współczesnej orkiestry mógłby śpiewak wychodzić obronną ręką, gdyby dyrygenci na podstawie przyswojonej sobie znajomości fizjologji narządu głosowego nie przekraczali w wymaganiach swych tych granic, jakie natura głosowi ludzkiemu zakreślila. Polifonja nowoczesnej orkiestry operowej nie może stanowić podstawy do usprawiedliwiania tego stanu rzeczy. Głosu ludzkiego nie można traktować na równi z jakimkolwiek innym instrumentem, np. z grupy „blachy“ czy „drewna“. Wszakże i melodja wokalna jest w swej istocie inaczej ukształtowana i innym artystycznym prawom podległa niż melodja instrumentalna. „Jest coś w głosie ludzkim—pisze *Mauclair*—czego nie może oddać najsubtelniejszy instrument muzyczny. Gdybym był kompozytorem, byłbym prawdopodobnie bardzo złym, ponieważ pisałbym na głos ludzki tak, aby mu przywrócić całe jego znaczenie“ [31]).

Paweł *Bruns*, jeden z najpoczytniejszych obecnie w Niemczech autorów w zakresie fizjologji śpiewu i pedagogiki wokalnej, w jednem z ostatnich swych dzieł[32]) wyraża pogląd, że przyczyn upadku dzisiejszej opery należy przedewszystkiem szukać w degradowaniu głosu ludzkiego do roli zwykłego instrumentu muzycznego. „Dzisiejsza orkiestra i współczesna inscenizacja—pisze *Bruns* — tłumią głos ludzki przedewszystkiem tam, gdzie on chce i powinien osiągnąć kulminacyjny punkt napięcia i wyrazu, tak w stosunku do odtwarzanego dzieła jak i pod względem wiecznych praw sztuki“.

---

[30]) Karl Scheidemantel. Gesangsbildung. Lipsk 1921.

[31]) Camille Mauclair. La Réligion de la Musique. La voix maudite. (Idees générales sur la musique contemporaine). Paryż 1919.

[32]) Paul Bruns. Die menschliche Stimme im Kampf mit Orchester und Inszene. (Minimal-Luft und Stütze). Berlin 1929.

Nie posuwajmy się atoli zbyt daleko i przyznajmy sprawiedliwie, że i śpiewacy ponoszą winę za ten niewesoły stan rzeczy. Jak wiadomo, rola dykcji w śpiewie odgrywa dziś pierwszorzędne znaczenie, nietylko ze względu na konieczność wydobycia z partycji zawartego w niej piękna i potęgi wyrazu lecz i niedopuszczenia do „krycia“ śpiewaka przez orkiestrę. Śpiewak dzisiejszy niestety często zapomina o tem, że prawidłowo wymówiona spółgłoska przenika najgwałtowniejszy nawet akompanjament orkiestrowy, wówczas gdy najmocniejsza nawet nuta, śpiewana na samogłosce, z łatwością może być pokrytą przez orkiestrę, grającą nawet niezbyt głośno, Na wielkie korzyści, wynikające z dobrej artykulacji, zwraca uwagę m. i. Ryszard *Strauss*, pisząc: „Doświadczenie moje wykazało mi, że jasność wymowy zanika w miarę jej natężenia. Każdy fachowiec-człowiek teatru przyzna mi, że zazwyczaj na próbach, w bardzo niepomyślnych warunkach akustycznych, kiedy śpiewak markuje swą partję wobec pustej widowni, można jednak dokładnie zrozumieć każde słowo; wieczorem zaś, kiedy ten sam artysta śpiewa pełnym głosem, słychać zaledwie połowę tekstu. A więc kochani śpiewacy, jeśli chcecie właściwie wykonać me „Intermezzo“, śpiewajcie połową głosu a wymawiajcie wyraźnie! Wówczas i orkiestra będzie grała ciszej i subtelniej, a wy nie będziecie mieli potrzeby wysilać się i nadwerężać swych głosów“. Słuszność twierdzenia Ryszarda *Straussa*, że śpiewak ma w spółgłosce najlepszą broń przeciwko nabrzmiałej i zagłuszającej go orkiestrze, można najlepiej sprawdzić przy słuchaniu dramatów muzycznych Wagnera. „Ileż razy — pisze Strauss—zdarzało mi się stwierdzać, że w takiej np. „Opowieści Wotana“ lub w scenie z Erdą w „Zygfrydzie“ śpiewak, obdarzony pięknym a potężnym głosem był z powodu swej złej dykcji zupełnie bezradny wobec nabrzmiałego towarzyszenia orkiestrowego, wówczas gdy inny śpiewak, posiadający znacznie skromniejsze warunki wokalne lecz umiejący dobrze wymawiać spółgłoski, zwycięzko opierał się hegemonji orkiestrowej i z całą jasnością i zrozumiałością oddawał tekst dramatu.“ [33])

Te przykłady, nie wyczerpujące zresztą serji, kreślą nam w najogólniejszych oczywiście zarysach konflikt pomiędzy głosem ludzkim a wymaganiami, stawianemi mu przez dzisiejszych kompozytorów oraz pomiędzy śpiewakiem a usuwającym go w cień i głuszącym brzmieniem orkiestry. Nie sposób snuć dalej wywodów na temat użyteczności fizjologji dla pedagogiki i praktyki wokalnej. Przytoczone tu wystarczą, aby stwierdzić jeszcze raz, że wiedza ta umożliwia nam osiągnięcie

---

[33]) Ryszard Strauss. „O stylu Operowym“. „Muzyka“ Rok II Nr. 1.

zgodności środków w celu doskonalenia naszego aparatu wokalnego a tem samem pozwala ochraniać go przed szkodami, wywołanemi najczęściej albo błędnem sklasyfikowaniem głosu, albo złym oddechem, albo nadużyciem głosu co do jego wysokości i siły, albo wreszcie niewłaściwem użyciem rezonatorów nadgłośniowych i podgłośniowych i wymaganiem skutkiem tego od krtani nadmiernego wysiłku.

Spytajmyż teraz, dla wyczerpania kwestji, czy fizjologja może nam stanowić wystarczające kryterjum wokalne? Czy ona umożliwiając nam doskonalenie głosu co do jego siły, giętkości, rozciągłości, barwy, słowem co do udoskonalenia jego mechanizmu, pozwala nam na zorjentowanie praktyki wokalnej w sposób precezyjny? Przyglądając się temu zagadnieniu zbliska, musimy przedewszystkiem stwierdzić, że fizjologja ofiaruje nam swe bogate środki bez sklasyfikowania, bez uporządkowania ich z punktu widzenia efektu artystycznego. W rezultacie tegoż fizjologja może nam umożliwić udoskonalenie i wyszkolenie funkcyj głosowych, — sztuka śpiewu wymyka się jej niemal zupełnie. Ona może pozwolić nam na wydobycie z głosu najdoskonalszych efektów instrumentalnych, nie potrafi jednak wykształcić doskonałego wykonawcy, tj. prawdziwego artysty. Słowem znajomość funkcyj narządu głosowego i oddechowego nie utworzy jeszcze artystów, może jednak — jak pisze słusznie Dr. *Bonnier* [34]) — zapobiedz ich zmarnowaniu się.

A więc widzimy, dlaczego na koncepcji fizjologicznej (perfekcja mechanizmu), ani na koncepcji estetycznej (dźwięk dla dźwięku) nie może się opierać wyłącznie współczesny ideał wokalny: obu im brak niezbędnych środków, wypływających z bogatego źródła naszych emocyj. I tu jest punkt wyjścia do psychologicznego pojęcia śpiewu. Zapewne — nawet ze stanowiska czysto muzycznego śpiew zajmuje i zawsze zajmować będzie przodujące miejsce, ponieważ głos ludzki, jako narząd muzyczny, jest najbogatszym w środki ekspresyjne instrumentem. Nie zapominajmy bowiem, że instrumentem jest tu cały człowiek. Współdziałanie całego ciała w artystycznej kreacji wywołuje znowu skomplikowane problemy nietylko natury technicznej lecz i muzycznej. Wiemy wprawdzie, że niemal każda interpretacja muzyczna bierze sobie za wzór głos ludzki, lecz wiemy również i to, że „im więcej zbliża się brzmienie instrumentu muzycznego do głosu ludzkiego, tem silniejszy jest jego zmysłowy wdzięk, tem bardziej jest on samowystarczalny, a jednocześnie tem trudniej jest grającemu na nim muzykowi przystosować się do potrzeb i haseł naszej epoki". [35])

---

[34]) Dr. Pierre Bonnier. La voix, sa culture physiologique. Théorie nouvelle de la phonation. Libraire F. Alcan. Paryż 1921.

[35]) Adolf Weissmann.Współczesna odtwórczość muzyczna. „Nowa Muzyka", Monografja zbiorowa. Warszawa 1930.

Wprowadzenie pierwiastków psychiki ludzkiej do interpretacji muzycznej w śpiewie, złączenie w jedno słowa i głosu, poezji i muzyki, postawiło śpiewaka wobec niezmiernie trudnego zadania, a mianowicie wobec konieczności zharmonizowania sztuki ekspresji charakterystycznej z techniką wokalną. Pomostem, łączącym oba te elementy sztuki wokalnej, jest wymowa, a więc wokalizacja i artykulacja, oraz prozodja. Co do wymowy, nie możemy tu dać krótkiej nawet analizy, wymagającej dziesiątek stronnic, aby — nie mówiąc już o braku miejsca — nie zmianić charakteru niniejszego studjum, które zakłada u czytelnika z góry znajomość tego zagadnienia. Poprzestaniemy więc na tem, cośmy już powyżej zaznaczyli, cytując m. in. słowa Ryszarda *Straussa* o znaczeniu roli dykcji w śpiewie. Z tych samych powodów nie będziemy mogli tu zatrzymać się dłużej przy zagadnieniu prozodji. Ograniczymy się jeno do podkreślenia charakterystycznego faktu, a mianowicie, że liczne „metody", podręczniki i „szkoły śpiewu", jakie ukazały się w ostatnich dziesiątkach lat, nie zajmują się — poza nielicznemi i zaszczytnemi wyjątkami — wcale zagadnieniem prozodji w śpiewie. To pominięcie, umyślne czy mimowolne — pisze *Granier* [36]) — wskazuje nam przekonywująco, że kwestja ta posiadała minimalne znaczenie dla dawniejszego pokolenia, a wśród dzisiejszego nie odgrywa jeszcze tej roli, jaka się jej należy, Inaczej trudno sobie wytłumaczyć tolerowanie przez nas np. znęcania się nad naszym językiem w postaci horendalnych przekładów, w których wykonuje się w naszych salach koncertowych i teatrach obce pieśni lub opery. Nawiązując do znanego we Włoszech i we Francji powiedzenia: traduttore-traditore, traducteur-traître, możnaby i u nas te przekłady określić mianem zdrady, popełnianej na ojczystym języku.

A teraz przypatrzmy się na przebytą drogę naszych rozważań, aby, nie tracąc z oka całości zagadnienia, módz scharakteryzować w sprecyzowanej formie nowożytną teorję śpiewu. Na pytanie, czem współczesna pedagogika wokalna uzupełniła niewystarczające już dzisiaj środki wychowawcze starej szkoły, t. j. wyłączne naśladowanie i instrumentalne szkolenie głosu na zadaniu muzycznem, odpowiedzieć możemy: po pierwsze wyrabianiem świadomości o tem, co się dzieje w naszym organie głosowym podczas śpiewania, w myśl znanej i starej prawdy, że czego się nie rozumie, tego się nie posiada, słowem oparciem nauki na znajomości fizjologji, a po drugie szkoleniem głosu na podstawach elementów języka, a więc wymowy i prozodji, słowem tego, co moglibyśmy określić nazwą ortografji śpiewu. Lecz nie jest

---

[36]) Jules Granier. Le Chant Moderne. Etude analytique en deux volumes. Paryż 1914.

to jeszcze wszystko. Jeżeli np., ucząc się jakiegoś języka, zdobywszy pewien zasób słówek dojdziemy do poznania reguł, rządzących temi słowami, uczyniliśmy niewątpliwie poważny postęp. Gdybyśmy jednak na tem poprzestali i zajęli się tylko bogactwem formacji danego języka, doszukując się ukrytych przyczyn ich skomplikowanych i pozornie dziwacznych kaprysów, nie dojdziemy nigdy do końca, albowiem gramatyka nie jest jeszcze literaturą, a prozodja nie stanowi jeszcze poematu.

Doszedłszy do rozpatrywania ostatniego czynnika składającego się na całokształt współczesnego problemu wokalnego, a więc do zagadnienia ekspresji charakterystycznej, spostrzegamy wkrótce iż mimo że śpiew i tu stosuje się do praw swej „gramatyki" i „ortografji", to jednak w tej ostatniej fazie wychodzi poza nie i nie pozwala prawom fizjologji i estetyki ściśle instrumentalnej krępować piękna, tkwiącego w prawdzie. Co, więcej, widzimy, że w miarę doskonalenia się umysłowych i duchowych pierwiastków śpiewaka, prawa te stają się dla jego śpiewu skrzydłami, nietylko nieściągającemi go ku konwencjonalizmowi, ku najdoskonalszemu nawet rzemiosłu, lecz niosącemi go przez prawdę ku artyzmowi, ku pięknu.

Nie będziemy tu mogli dać oczywiście pobieżnej bodaj analizy problemów, wywołanych wprowadzeniem w interpretację wokalną pierwiastków psychiki ludzkiej, tembardziej, że i tu przyjmujemy już z góry znajomość tego zagadnienia u czytelnika, który zresztą celem bliższego zapoznania się może każdej chwili sięgnąć do właściwych i bogatych źródeł. By scharakteryzować ten ważny problem tym, którzy nie tkną źródeł oryginalnych wystarczy tu naszkicować kilka czołowych, rzec można, przykładów. Zacznijmy od kwestji oddechu. Jak wiadomo nauczyciel śpiewu każe uczniowi używać oddechu spokojnego, wolnego i pozbawionego jakichkolwiek szmerów. Z punktu widzenia instrumentalnego są to wymagania oczywiście najsłuszniejsze, gdyż nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w pierwszym okresie nauki wszystkie ćwiczenia, które mają na celu „ustawienie" i wygimnastykowanie głosu, powinny być wykonywane przy spokojnym i cichym oddechu. Oddech w pierwszym okresie nauki powinien się stosować nietylko do praw fizjologji głosu, lecz i do reguł, które określiliśmy nazwą ortografji śpiewu; służy on tu jako punktacja, za pomocą której oddzielamy poszczególne człony frazy w celu nadania dykcji wyrazistości i jasności.

Wiemy jednak, że na tem rola oddechu w śpiewie się nie kończy, gdyż świat wrażeniowy jest w najściślejszym związku z oddechem a przez oddech i z tonem. Gdy obserwujemy nasze życie codzienne, widzimy, że podczas spokoju oddychamy regularnie i swobodnie; skoro

jednak owładnie nami pewna emocja, z powodu silniejszego dopływu krwi do serca oddech nasz zmienia się wybitnie, staje się krótszy, nieregularny, gwałtowny, słyszalny. Uwydatniają się coraz wyraźniej różnice: inaczej oddycha radość a inaczej smutek, inaczej oddycha odwaga niż trwoga i t. d. Z tą chwilą, w której nikną wszelkie ślady emocji, powraca znowu spokój i swoboda w oddechu. W rezultacie tej obserwacji możnaby zatem postawić zasadę, że sposób, w jakim w danej chwili oddychamy stoi w proporcjonalnym stosunku do napięcia i rodzaju emocji jaką przeżywamy. Wprowadzenie tej zasady do śpiewu domaga się współczesny ideał wokalny, gdyż według niego interpretacja powinna być prawdziwą, t. j. odzwierciedlać obraz rzeczywistości. Stwierdzenie tego stanu rzeczy uwypukla nam równocześnie niezmiernie skomplikowane zadania, wobec których staje ciągle śpiewak, jako artystyczny ekspresjonista. Musi on bowiem uwzględniać wymagania i potrzeby instrumentu i umieć w pewnych okolicznościach czynić koncesje, jeśli od nich zależy dobre funkcjonowanie głosu; z drugiej zaś strony musi ciągle o tem pamiętać, że poświęcanie prawdy na korzyść efektów ściśle instrumentalnej natury, a więc np. spokojny, cichy i zrównoważony oddech podczas wykonywania frazy, wyrażającej ból, gniew i t. p., sprzeciwiałby się zasadom artystycznej interpretacji wokalnej.

Przejdziemy do innego przykładu, a mianowicie do kwestji rytmu w śpiewie. Wiemy, że uczucia ludzkie posiadają cały szereg stopni, tworzących rozlegle skale; a więc np. sympatja — miłość — pasja, smutek — ból — rozpacz i t. d. Otóż z punktu widzenia psychologicznego uczucie takie, doprowadzone do krańcowego stadjum, wywołuje u tego, który je przeżywa, silne wstrząśnienie, a to znowu zachwianie równowagi a więc pewien bezład myśli i czynów.

Gdy przeniesiemy teraz to zjawisko na teren ekspresji muzycznej, to, jak słusznie zauważa *Granier*, bezład pasyj wywołuje bezład wartości. A więc skoro mamy odtworzyć jakiś stan uczucia, które doszło do najwyższego stopnia napięcia, musimy nietylko dostosować się do mniej lub więcej niespokojnych rytmów, napisanych przez autora, lecz nawet w pewnych okolicznościach wykonywać wartości równe z umyślną nierównością. Dotykamy tu więc zagadnienia, znanego pod nazwą „tempo rubato“, nad którego analizą nie możemy się oczywiście w niniejszym artykule zatrzymać.

Wiele cennych uwag poświęca w II tomie swego dzieła *Granier* [37]) kwestji t. zw. „portamento“, które, jak wiadomo, może przedstawiać

---

[37]) Jules Granier. Le Chant Moderne. 3-e partie: De l'expression.

bardzo ważny czynnik ekspresji w śpiewie, oczywiście oile się go używa właściwie, t. j. nie za często i w miejscu odpowiedniem; w przeciwnym razie wywołuje efekt nieartystyczny, śmieszny a nawet politowania godny. Jak słusznie wywodzi *Granier*, portamento w swym charakterze nadaje się wyłącznie i specjalnie do malowania przeżyć uczuciowych, a więc do wywoływania impresyj szczęścia, smutku, bólu i t. p. W konsekwencji należy wykluczyć możliwość używania portamenta we frazach, które nie zawierają w sobie czynnika ekspresji, które malują nastroje obojętne, naturalne, albo posiadają charakter opisowy, t. j. mówią o jakimś przedmiocie, widoku, akcji.

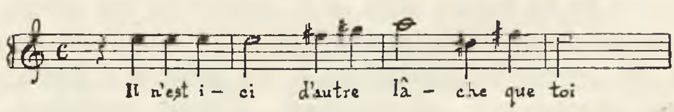
Przejdźmy wreszcie do jednego z najbogatszych i najważniejszych środków ekspresyjnych w śpiewie, t. j. do rejestrów głosowych. Wiemy np., że gdy zagramy na czwartej, najgrubszej strunie skrzypcowej jakiś wysoki ton, będzie się on odróżniał wybitnie swą barwą, głębokością, od tonu o tej samej częstości drgań, wydobytego na strunie np. E. Otóż głos ludzki posiada te same możliwości i w jego rejestrach tkwi pierwszorzędny środek ekspresyjny, a mianowicie zdolność zmieniania swej barwy. Tu jeszcze raz staje przed nami skomplikowany problem współczesnej sztuki wokalnej. Doskonałe opanowanie pod względem duchowym i technicznem odtwarzanego dzieła wymaga od współczesnego śpiewaka zharmonizowania sztuki ekspresji charakterystycznej z techniką głosową, a wiec psychologizującego odtwarzania tekstu przy równoczesnem czuwaniu nad stroną dźwiękową i nieprzekraczaniu ciasnych granic ludzkiego instrumentu głosowego, słowem staje się zagadnieniem, którego rozwiązanie udaje się tylko wyjątkowym i szczęśliwym wybrańcom. Do takich należał niewątpliwie Jan *Reszke*. Ktokolwiek z czytelników miał sposobność słyszenia tego niezapomnianego, wielkiego artysty, ten przyzna, że żaden z późniejszych, najsłynniejszych nawet śpiewaków nie wywierał tak wielkiego wrażenia, jak Jan *Reszke*. „Z całą stanowczością mogę dziś stwierdzić, że nie słyszałam i prawdopodobnie nie usłyszę nigdy większych śpiewaków i artystów“ — piszę słynna Nellie *Melba*[38]). „Słyszałam niejednokrotnie głosy o potężniejszem napięciu dźwiękowem, o szerszem woluminie, ale nigdy jeszcze nie słyszałam śpiewu, uduchowionego tak głębokim wyrazem uczuciowym, tak skoordynowanego we wszystkich szczegółach, tak umiejętnie podkreślonego przez głęboko wyczutą i subtelną grę aktorską. Określenia powyższe zastosowałam do Jana *Reszke*“.

Niebywała w swym podziwie opinja ta o wielkim naszym rodaku była zjawiskiem ogólnem, bez względu na to czy ją wypowiadał

[38]) Nellie M e l b a. Wspomnienie o braciach Reszke. „Muzyka“, Rok III, 11/12.

w swych wspomnieniach kompozytor *Grieg*, czy śpiewak *Slezak*, czy literat *Shaw*, który w jednem ze swych sprawozdań syntetycznych pisał: „Nikt nie powinien pominąć sposobności ujrzenia i usłyszenia Jana *Reszkego*, jako Lohengrina, gdyż jest małe prawdopodobieństwa, że drugi taki zdarzy się w naszej epoce“ [39]). Tajemnica wielkiej sztuki Jana *Reszkego* tkwiła nietylko w mistrzowskiem opanowaniu technicznej strony śpiewu lecz i w niezwykle bogatej skali ekspresji charakterystycznej, w przebogatej „palecie malarskiej" jego pięknego głosu. Doskonałe zharmonizowanie tych elementów wytworzyło u Jana *Reszkego* niespotykaną u żadnego innego śpiewaka wielostronność, dzięki której wykonywane przez niego partje Tristana czy Romea, Zygfryda czy Don Ottavia, Lohengrina czy Waltera lub Raula posiadały jednakową doskonałość i siłę wyrazu.

Nic więc dziwnego, że z nazwiskiem Jana *Reszkego* spotykamy się nieustannie wśród współczesnej literatury pedagogiczno-wokalnej, że powołują się na nie fizjologowie i nauczyciele śpiewu nietylko francuscy i angielscy, lecz i niemieccy. Z pośród literatury francuskiej a mianowicie z wymienianego już kilkakrotnie dzieła *Granier'a* przytoczymy obszerniejszy cytat z tego powodu, że odnosi się do zagadnienia barwy rejestrów głosowych. Ton staje się zawsze krzykliwy — pisze *Granier* — kiedy wyciąga się register otwarty daleko poza swe naturalne granice. Pod tym względem powinno się postępować z pewną ostrożnością, nawet wtedy, kiedy chodzi o uzyskanie efektu potęgi, ponieważ im wyżej idziemy z tonami otwartemi, tym wulgarniejszym i wrzaskliwszym staje się głos. „Wielki artysta, Jan *Reszke*, przywykły utrzymywać otwarte tony w rozsądnych granicach, umiał jednak w swych przyzwyczajeniach czynić niekiedy wyjątki i tworzyć rzeczy wspaniałe, z których jedną podkreślimy na następującym przykładzie":



„Aby zrozumieć dobrze doniosłość efektu, wynalezionego przez wspaniałego artystę—pisze dalej *Granier* — musimy sobie uprzytomnić sytuację. Romeo poślubiwszy w tajemnicy Julję, nie reaguje z godnością na prowokacje Tybalda, który, chcąc zmusić Romea do pojedynkowania się, nazywa go tchórzem. Atoli pod wrażeniem śmierci Merkucja, zabitego przez Tybalda, Romeo zapomina o swych postanowieniach. Opanowany, jak sam mówi, płomienną furją, zdecydowany pomścić

---

[39]) Bernard Shaw. O Muzyce i Muzykach. „Muzyka" z 20 lutego 1928.

śmierć swego przyjaciela, odrzuca w twarz Tybalda jego obelgę w słowach: Tybaldzie, tchórzem tu jesteś tylko ty!

„W tem miejscu Jan *Reszke* otwierał śmiało ton fis, pod którym znajduje się słowo „que". Ton ten, straszliwie silny i wulgarny, zdumiewający u wielce dystyngowanego, wielkiego pana, jakim ma być Romeo wywoływał w myśli obraz dzikiego zwierzęcia, które drzemie w każdym człowieku i występuje, skoro ogarnie go paroksyzm furji. Nic nie mogło być prawdziwszem z punktu widzenia artystycznego, jak to specjalne i wyjątkowe brzmienie głosu. Było to, rzec można, przeżycie. Mamy tu przed sobą wynalazek pierwszorzędny, kończy Granier— którego wartość należało podkreślić".

Widzimy więc, że zagadnienie kolorytu w śpiewie jest jednem z najważniejszych i najbardziej charakterystycznych zjawisk we współczesnej sztuce wokalnej, i nasuwa nam mimowoli na myśl porównanie ze sztuką malarską. Ideał wokalny starej szkoły tkwił w tem, co w malarstwie nazwalibyśmy mistrzowskiem opanowaniem rysunku; współczesna zaś szkoła, podążając za ewolucją twórczości muzycznej, wyrażającą się m. i. i w polifonji orkiestry, uzupełniła ten ideał wokalny nowemi bogatemi środkami, tkwiącemi w barwie głosu. Przyznajmy jednak sprawiedliwie, że i przedstawiciele starej szkoły zdawali sobie z tego sprawę, źe głos ludzki, jak żaden inny instrument muzyczny posiada tę cudowną zdolność zmieniania swej barwy i uwydatniania za pomocą jej rozmaitych uczuć, niezależnie od wypowiadanych równocześnie słów. Różnica pomiędzy dawnym a dzisiejszym ideałem wokalnym polega na tem, że estetyka nowożytnej szkoły domaga się, jako warunku „sine qua non", jak najściślejszego dostosowania wszelkiej zmiany barwy głosu do zmiany treści śpiewanych słów. Wychodząc z założenia, że każdemu uczuciu odpowiada pewna barwa dźwięku śpiewnego oraz że tę barwę musi głos zatrzymać tak długo, jak długo trwa fraza odzwierciadlająca to samo uczucie, nowożytna teorja śpiewu wypowiada się przeciwko posługiwaniu się jednym i jedynym kolorytem podczas interpretacji artystycznej. Zasady powyższe nie mogą oczywiście odnosić się do pracy wokalnej, mającej na celu, zwłaszcza w początkach studjów, właśnie wykształcenie i udoskonalenie głosu pod względem instrumentalnym, a więc również i wyrównanie głosu co do brzmienia i barwy. Tu chodzi nam o podkreślenie, że interpretowanie w śpiewie myśli, uczuć i nastrojów, zawartych np. w tekście jakiejś pieśni tym głosem, jakim wykonujemy, choćby najdoskonalej, ćwiczenia i wokalizy *Concone'a*, czy *Lütgena*, jest z punktu widzenia artystycznego oczywistym nonsensem. Młody adept sztuki śpiewaczej, który w swej interpretacji artystycznej posługuje się nadal tym głosem, jakim wykonywał ćwiczenia, nie stanie się śpiewakiem w całem

tego słowa znaczeniu, lecz co najwyżej kimś w rodzaju kantora[40]). Nie możemy oczywiście twierdzić, — pisze *Granier* — że wszyscy śpiewacy kościelni są złymi artystami. Lecz chcemy zwrócić uwagę na to, że uczucie adoracji, wyrażane w muzyce kościelnej, posiada naogół ten sam charakter, skutkiem czego niezmienna równość kolorytu stała się tu niemal regułą. Zupełnie inaczej ma się rzecz w muzyce świeckiej, gdzie najróżnorodniejsze uczucia bez przerwy po sobie następują, mieszają się a nawet zwalczają.

Tak wyglądają problemy, składające się na całokształt zagadnienia współczesnej sztuki wokalnej. Czyż możemy jednak spokojnie twierdzić, że to jest zagadnienie „współczesnej“ sztuki wokalnej? Z teoretycznych rozważań w prasie zawodowej i codziennej na temat wymagań, stawianych sztuce wokalnej przez dzisiejszych kompozytorów, wyłaniają się coraz częstsze pytania: dokąd zmierzamy i co nam sposobi przyszłość? Gdy wysłuchamy jakąkolwiek z oper, a więc np. „Wozzeka“ Berga, „Jonny przygrywa“ Kreneka czy „Operę za trzy grosze“ Weilla, aktualność tych pytań zyskuje na sile. Cokolwiek się staje, jakiekolwiek problemy powstaną dla sztuki wokalnej w jutrzejszej twórczości muzycznej, zwłaszcza operowej, czy wynikną one z powodu zaniechania realistycznej deklamacji i psychologizującego interpretowania tekstu, czy powrotu do formalnej prostoty i dążenia do śpiewności, czy wreszcie dzisiejsza opera stanie się wogóle tylko mówionym utworem teatralnym, tak dla kompozytora jak i dla śpiewaka „nowa rzeczowość“ przedstawiać się będzie w dwóch starych a równocześnie wiecznie młodych, bo niezmiennych, prawdach, a mianowicie:

1) w czarze głosu ludzkiego tkwić będzie zawsze niczem nie zastąpione źródło żywotności i powodzenia opery, o ile kompozytor w swych wymaganiach nie będzie przekraczał tych ciasnych granic, jakie natura temu najpiękniejszemu instrumentowi muzycznemu wyznaczyła.

2) zadanie artystyczne śpiewaka musi polegać na doskonałem zespoleniu pierwiastków zmysłowych jego śpiewu z duchową treścią muzyczną w celu prostego, szczerego i wiernego odtworzenia dzieła kompozytora.

* * *

Przyglądnijmy się teraz z punktu widzenia praktycznego na podstawie jakich zasad, przy pomocy jakich sposobów i wśród jakich warunków odbywa się w ramach współczesnej organizacji szkolnictwa

---

[40]) Język francuski uwypukla jasno różnicę pojęciową słowami: chanteur — śpiewak i chantre — śpiewak kościelny, kantor.

muzycznego nauczanie śpiewu, uwzględniając w tym wypadku przedewszystkiem stan rzeczy istniejący w Polsce. Pomijając z konieczności omawianie rozpoczętej reorganizacji w dziedzinie polskiego szkolnictwa muzycznego, ograniczymy się do stwierdzenia, że wykonana już praca nabiera z każdym dniem coraz bardziej przełomowego znaczenia w całem naszem życiu muzycznem. Szkolnictwo to, zdane do tej pory na łaskę zmiennych i przypadkowych warunków bieżącej chwili, dysponujące uczelniami o najróżnorodniejszych typach i programach, dzięki twórczej inicjatywie i systematycznej pracy organizacyjnej powołanych do tego czynników, w pierwszym rzędzie rządowych, dzięki ustalonej wreszcie hierarchji poszczególnych uczelni, zdąża szybko ku ujednostajnieniu i podwyższeniu poziomu wykładów muzycznych w swych szkołach, wypełniając tem samem wielką i szkodliwą lukę, jaka dotąd istniała.

Należy jednak sobie uprzytomnić, że najowocniejsza interwencja i najstaranniejsza opieka czynników rządowych nie wprowadzą jeszcze naszego szkolnictwa muzycznego na drogę szybkiego i wielkiego rozwoju, nie zabezpieczą mu oparcia na życiowo zdrowych podstawach, o ile nie upowszedni się wśród najszerszych warstw naszego nauczycielstwa świadomość, że zagadnienie ustroju szkolnictwa muzycznego w Polsce nietylko nas obchodzić lecz i do ofiarnej współpracy skupić musi. Jak słusznie pisze bowiem wielce zasłużony na tem polu Janusz *Miketta*, „nową żywą i twórczą szkołę myzyczną polską powałać do życia musi zbiorowy wysiłek nauczycielstwa naszego“, a przedewszystkiem tych muzyków-nauczycieli, „którzy posiadają dość wiary, by do każdej nowej sprawy się zapalić, dość odwagi, by taką sprawę podjąć, i dość siły, by ją wprowadzić, rozwinąć i utrwalić“ [41]).

Przeglądem jednego z działów szkolnictwa muzycznego, a mianowicie pedagogiki wokalnej, przysłużmyż się okresowi reorganizacyjnemu, jaki przeżywamy w żywej radości dla uzyskanych już dzięki niemu zdobyczy kulturalnych i spróbujmy obliczyć, czego naszej praktyce pedagogiczno-wokalnej nie dostaje, co w niej zbyteczne, czy nie należałoby odmienić jakiegoś utartego zwyczaju lub pozbyć się niejednej nawyczki. Nie chcąc czynić naszych wywodów pedantycznym i suchym wykładem, pominiemy cały szereg kwestyj o charakterze bardziej technicznym, kwestyj interesujących wprawdzie lecz bardzo specjalnych i do granic ciaśniejszych zredukowanych, a ograniczymy się do przedstawienia kilku najważniejszych faktów i wplecenia w nie trochę uwag i refleksyj natury ogólniejszej. W celu unaocznienia w formie

---

[41]) Janusz M i k i e t t a. O szkolnictwie muzycznem, jego celach i wartości. „Muzyka“, Nr. 2, 20 lutego 1928.

najprostszej obecnego stanu rzecy, weźmiemy pod uwagę klasę śpiewu jakiejś szkoły muzycznej, przechodząc kolejno najważniejsze epizody przysłuchamy się egzaminom wstępnym, zbadamy akustyczne warunki ubikacyj, w których odbywa się nauka śpiewu, zastanowimy się nad celowością tak zw. popisów szkoły, wreszcie rzucimy okiem na dane statystyczne, odnoszące się do szkolnictwa wokalnego, aby wyciągnąć z nich pewne wnioski reorganizacyjne. Osobny rozdział poświęcimy niezmiernię ważnemu zagadnieniu śpiewu dzieci i wiążącej się z tem kwestji chórów szkolnych.

W jednym ze swych cennych artykułów, poświęconych kwestji szkolnictwa muzycznego w Polsce, wykazuje *Janusz Miketta* statystycznie, że tylko 1,5% uczniów kończy szkoły muzyczne wogóle i zapytuje: „czy nie należałoby z każdym nowym uczniem omówić jaknajdokładniej cel jego przybycia do szkoły muzycznej, zbadać troskliwie czujnem okiem prawdziwego wychowawcy jego poprzednie życie, warunki, zdolności, upodobania i tam, gdzie należy, wyłączyć wszelką nadzieję na „zawodowość“ ucznia, dbać wyłącznie o mądre umuzykalnienie, rozwinięcie jego wrodzonego poczucia muzykalnego i jego najogólniejszych wiadomości o muzyce, słowem podnosić w nim jedynie poziom przyszłego kulturalnego słuchacza i miłośnika sal koncertowych i operowych?“ [42]). Otóż nie ulega wątpliwości, że wśród tych 98 uczniów na 100, uczonych nadaremnie w szkole muzycznej, najznaczniejszy odsetek, oczywiście z zastrzeżeniem proporcji, stanowią niedoszli adepci kunsztu śpiewaczego, którzy w ciągu swych studjów i to niestety przeważnie przy ich końcu, rozczarowują się co do swych talentów, zwalając najczęściej winę na swych profesorów. W największej ilości wypadków zarzuty te są usprawiedliwione: z tak niewystarczającemi warunkami głosowemi, z tak słabemi zdolnościami muzycznemi nie powinno się było ich do szkoły przyjmować. Fakty te są zjawiskiem codziennem—coprawda w wielu krajach jeszcze częstszem, niż u nas—i rzucają głęboki cień na stan rzeczy istniejący we współczesnych szkołach śpiewu. Mamy tu na myśli oczywiście tak zw. szkoły zawodowe, a więc konserwatorja, zwłaszcza państwowe, których zadaniem jest m. i. pokrywanie potrzeb naszej sztuki muzycznej pod względem wykonawczym. Otóż sztuka wokalna, jak mogliśmy zresztą przekonać się chociażby z niniejszych skromnych i najogólniejszych rozważań, jest sztuką trudną i ciężką, która otwiera swe podwoje wybrańcom, t. j. wyjątkowo

---

[42]) Janusz M i k e t t a. Szkolnictwo Muzyczne w Polsce pod względem statystycznym i organizacyjnym. „Muzyka“ Nr. 11, listopad 1927.
„ „ O szkolnictwie Muzycznem, jego celach i wartości. „Muzyka“ Nr. 2, 20 listopada 1928.

uzdolnionym. Zapewne — jeden z najniezbędniejszych warunków stanowi posiadanie głosu. Zasada starych mistrzów, że do zawodu śpiewaka potrzeba głosu, głosu i jeszcze raz głosu, nietylko nie przestała być dzisiaj aktualną, lecz przeciwnie stała się jeszcze bardziej uzasadnioną, gdyż wymagania, którym współczesny śpiewak musi sprostać, wzmogły się niepomiernie. Nie wdając się w najogólniejsze ich rozważania, przypomnimy jeno, że orkiestry stały się większe, brzmienie ich potężniejsze, role dłuższe i bardziej wyczerpujące, przedstawienia częstsze, sale teatralne i koncertowe rozleglejsze. Wiemy również, że współczesny repertuar operowy i koncertowy nastręcza śpiewakowi najróżnorodniejsze zadania do spełnienia nietylko pod względem słuchu, pewnej i czystej intonacji lecz i w dziedzinie emocjonalnej, a więc w odniesieniu do umysłowych i duchowych pierwiastków jego osobowości. Wspomnijmy wreszcie o konieczności posiadania przez adepta sztuki śpiewaczej specyficznego uzdolnienia, które określamy nazwą talentu śpiewaczego. Najdoskonalej i najkorzystniej zbudowany narząd głosowy, jakkolwiek stanowi jeden z warunków „sine qua non" dla zawodu śpiewaka, nie decyduje jeszcze o istnieniu talentu śpiewaczego. Zbadane przez pewnego wiedeńskiego lekarza krtanie słynnych śpiewaków i śpiewaczek nie wykazały specjalnych i wyróżniających się od zwykłych krtani cech. Lecz, jak słusznie pisze *Stumpf*[43]), „w ośrodkach nerwowych, które stanowią połączenie pomiędzy centralą woli a krtanią oraz umożliwiają współdziałanie włókien mięśniowych dla jednolitej czynności, muszą zachodzić różnice, powodujące precyzyjniejszą ruchliwość i większą wrażliwość mięśniową, pozatem może również i różnice co do dróg, stanowiących łączność pomiędzy tonem a centrami mięśniowemi i in.".

Zaufanie, z jakiem młodzi kandydaci na przyszłych śpiewaków przystępują do wstępnego egzaminu w konserwatorjach, szkołach prywatnych i t. d., mistyczna niemal wiara, z jaką przyjmują, niby proroczą przepowiednię, wyrok budzący nadzieje sukcesów i karjery, wyrok, wydany przez egzaminującego nauczyciela po kilka minutrwającej „próbie głosu", są niekiedy wzruszające. Każdy doświadczony i sumienny egzaminator wie doskonale, ze stawianie horoskopów co do karjery na podstawie tak przeprowadzonego egzaminu jest wielce ryzykownem, ponieważ splot przeróżnych zagadnień, wynikających z charakterów i dyspozycyj psychicznych, jest tu poprostu nieobliczalnie wielki. Dlatego to, nim nauczyciel zacznie zdecydowanie doradzać uczniowi, by poświęcił się zawodowi śpiewaka, w przeważającej ilości wypadków musi zarządzić pewien okres próby.

---

[43]) Karl Stumpf. Tonpsychologie, 2 tomy.

Lekceważenie tych najogólniejszych i podstawowych warunków rzeczowego celowego egzaminu wstępnego, beztroskie przyjmowanie do klasy śpiewu solowego kandydatów, posiadających mniej niż średnie warunki głosowe, oto niedomagania naszego szkolnictwa wokalnego, do usunięcia kturych należałoby dążyć nawet i z punktu widzenia społecznego. Rezultaty kilkuletniego nauczania w tych warunkach nie odpowiadają oczekiwaniem, straty w postaci zmarnowanego czasu, pracy i pieniędzy są niekiedy nie do powetowania. Łudząc się co do oczekującej go śpiewaczej karjery, zaniedbał uczeń przygotować się do zawodu, do którego jego zdolności i warunki wystarczałyby znakomicie, albo, co nie jest zjawiskiem rzadkiem, porzucił wogóle swój dotychczasowy zawód, któryby mógł mu dać szczęście w życiu. Oczywiście nie można tu winić niedoświadczonej młodzieży, która w swem młodym entuzjazmie tak łatwo ulega złudzeniom co do swych zdolności i sił. Winę ponosi ten egzaminator, który nie odpowiedział wymaganiom swojej roli albo dla braku doświadczenia, albo dla braku potrzebnych wiadomości, albo wreszcie powodowany względami materjalnemi w postaci zarobku za udzielaną naukę.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że zjawiska takie nie powinny występować w poważnych szkołach, a więc przedewszystkiem w państwowych konserwatorjach, które, opierając się o pewny budżet państwowy, mogą sobie pozwolić na staranie się o jakość a nie o ilość i nie przyjmować uczniów, pozbawionych odpowiednich zdolności i warunków, niezbędnych do osiągnięcia dążeń i celów ściśle zawodowych. Oczywiście nie możemy tu pozwolić sobie ną analizę warunków głosowych, jakim musi odpowiadać zgłaszający się do konserwatorjum uczeń. Ograniczymy się jeno do przypomnienia, że zawód zarówno operowego jak i estradowego śpiewaka stawia np. co do skali głosu pewne wymagania minimalne, których nie wolno lekceważyć. Nie zawsze bowiem można liczyć na to, że np. skala głosu podczas nauki bardzo się rozszerzy, gdyż zdarza się bardzo często, że głos w ciągu studjów zyska wiele pod względem pełni i piękna dźwięku, że zdobędzie giętkość, siłę i wytrzymałość, natomiast skala głosu minimalne wykaże zmiany. Głosy o ograniczonej skali i o niezdecydowanej barwie w żadnym wypadku nie nadają się do zawodu śpiewaka operowego, lecz, oile odznaczają się specjalnie pięknym dźwiękiem, mogą odpowiadać wymaganiom śpiewu estradowego, gdyż śpiewak koncertowy nie jest niczem skrępowany w wyborze swego repertuaru i może wykonywać wyłącznie to, co mu dobrze leży w jego tessiturze głosowej. Nie wdając się w dalsze rozpatrywanie warunków, jakie powinien posiadać kandydat na operowego śpiewaka, a więc co do zdolności muzycznych, słuchu, zdolności aktorskich, pamięci, wieku a nawet i zdrowia, stwier-

dzimy jeszcze raz ogólnie: kto nie posiada środków głosowych i zdolności muzycznych wykraczających poza granicę przeciętności, ten powinien z góry zrezygnować z wyboru zawodu śpiewaka, takiego nie powinno się do szkoły zawodowej muzycznej przyjmować. Zanim skończymy omawianie powyższego zagadnienia, zwrócimy uwagę jeszcze na pewne względy, które wywierają niejednokrotnie decydujący wpływ na przyjmowanie, w braku odpowiednich uzdolnień, kandydatów z niedostatecznemi warunkami; po największej części chodzi tu o oddanie każdemu nauczycielowi takiej ilości uczniów, jaka odpowiada ilości godzin, które nauczyciel w myśl kontraktu służbowego musi w szkole wyrobić. Że taka formalistyczna zasada nie przyczynia się do wytworzenia zdrowych podstaw rozwoju szkoły, to nie ulega najmniejszej wątpliwości. Ilość godzin lekcyjnych, które w myśl umowy służbowej winien odbywać nauczyciel, nie może oczywiście w żadnym wypadku uledz zmianie (poza kwestją godzin nadliczbowych), lecz nie powinna decydować o ilości uczniów danego profesora. Nauczyciel, zobowiązany np. do odbycia 18 godzin lekcyjnych tygodniowo, mający w swej klasie tylko 9 uczniów, ale odpowiednio uzdolnionych, poświęcając im 18-godzinną tygodniową pracę przyczyni się do podniesienia poziomu szkoły niewątpliwie więcej, niż inny. zmuszony do odbywania lekcyj wprawdzie z ośmnastoma lecz średnio uzdolnionymi uczniami.

Z kwestją egzaminów wstępnych łączy się zagadnienie, posiadające wprawdzie charakter bardziej specjalny, bardziej techniczny, lecz interesujące a przedewszystkiem niezmiernie ważne, tj. stawianie djagnozy co do gatunku głosu. O djagnostyce pisano wiele, m. in. Otto *Iro*, *Bruns*, *Bonnier* [44]) — odsyłając więc ciekawych do źródeł, ograniczymy się tu jedynie do podkreślenia najbardziej zasadniczych momentów. Oznaczenie gatunku głosu jest czasem kwestją niełatwą, a nieraz umożliwiającą powzięcie decyzji dopiero po dłuższej nauce śpiewu. Zdarzają się bardzo często głosy, co do których musi pozostać zrazu nierozstrzygniętem określenie ich gatunku, zwłaszcza jeśli chodzi o odróżnienie sopranu od mezzosopranu, lub tenora od barytona. Wiadomem jest bowiem, że decydującą rolę przy oznaczaniu gatunku głosu odgrywa nie tak jego skala jak przedewszystkiem barwa, a więc zdolność rury rezonacyjnej do takiego nastawiania się na różnych pozycjach głosowych, aby wytwarzały się korzystne warunki dla rezonansu.

---

[44]) Otto Iro: Diagnostik der Stimme. Wien; Paul Bruns: 1) Das Problem der Kontraltstimme 1906, 2) Bariton oder Tenor 1910, 3) Das Problem des hohen und tiefen Basses, 4) Das Problem des dramatischen undKoloratur-Soprans; Dr. Bonnier: „Voix mal classée", Monde musical 1906.

Równolegle z wzmagającem się współdziałaniem nauki, zwłaszcza anatomji i fizjologji, w usiłowaniach nad zbadaniem i wyświetleniem kwestji celowego kształcenia ludzkiego głosu, pojawiają się w odnośnej literaturze tu i ówdzie zapatrywania, że w wypadkach, nasuwających wątpliwości co do gatunku głosu, należałoby zwracać się do lekarza o laryngoskopijne zbadanie krtani i powzięcie na tej podstawie właściwej decyzji. Że takie badania nie mogą mieć bezpośredniego wpływu na wynik djagnozy, to zdaje się nie ulegać wątpliwości i, jak wynika z toczącej się na ten temat dyskusji, większość poważnych lekarzy odrzuca te propozycje, jako nierealne. Zapewne, bas posiada zasadniczo dłuższe i szersze więzadła głosowe niż tenor, lecz, jak zawsze w przyrodzie, zdarzają się i pod tym względem częste wyjątki. Inne twierdzenie, jakoby nie budowa krtani lecz długość tchwicy wpływała na gatunek głosu, czego dowód ma stanowić m. i. zjawisko, że basiści odznaczają się zazwyczaj wysokim a tenorzy nizkim wzrostem, nie jest jednak naukowo dowiedzione. Bezpośrednio więc nie może lekarz, nie posiadając żadnego pewnego miernika dla rozpoznawania rodzaju głosu, bez nauczyciela śpiewu stawiać jakiejkolwiek djagnozy, natomiast pośrednio może on w niektórych wypadkach przyjść nauczycielowi z wydatną pomocą. Jest rzeczą wiadomą, że gwałcenie górnej granicy głosu jest wysoce dla jego zdrowia szkodliwe i dlatego wszyscy doświadczeni nauczyciele zalecają, aby głosy, którym wydobywanie górnych tonów przychodzi z trudnością, ćwiczyć w średnicy. Głos przez śpiewanie za wysoko dla niego leżących tonów męczy się bowiem szzbko, a to objawia się (poza subjektywnem odczuwaniem przez śpiewaka zmęczenia w okolicy krtani) jako wyraźne zaczerwienienie wiązadeł głosowych, a niekiedy zajęcie całej krtani. Otóż jeżeli się w takim wypadku okaże, że te oznaki przekrwienia występują po śpiewaniu ćwiczeń w wysokiej a nie średniej lub nizkiej pozycji głosowej, to ma się do dyspozycji wcale poważny środek pomocniczy, za pomocą którego możemy stwierdzić, że ćwiczenie tych najwyższych tonów przekracza wydajność głosu co do jego skali, że mamy tu do czynienia z niższym gatunkiem głosu i że dalsze kontynuowanie forsowania góry przyniosłoby głosowi nieuniknioną ruinę.

Pomoc lekarza podczas badania warunków głosowych ucznia przy egzaminie wstępnym może się okazać potrzebną również i z innych względów, a mianowicie niejednokrotnie należałoby zbadać stan zdrowia ucznia. Nie chodzi tu oczywiście o poważniejsze choroby, a więc np. o choroby krtani, przewodów oddechowych i t. p., lecz o te, na które nie zwraca się zazwyczaj uwagi ze strony ucznia i nauczyciela. Wymienimy tu dla przykładu spotykaną często anemję. Jak wykazuje cały szereg lekarzy, np. Dr. *Pieniążek*, Dr. *Ephraim*, *Bonnier*, osobnik

cierpiący na niedokrewność nie może liczyć na lepsze i wydatniejsze rezultaty swej nauki śpiewu [45]). Krtań takiego człowieka, jak to już jej blady kolor skazuje, jest niedostatecznie zaopatrzona w krew, czyli niedostatecznie odżywiona, a skutkiem tego niezdolna do wykonywania wytężającej czynności, jaką jest śpiew. Łatwe nużenie się podczas śpiewu, niedowład mięśniowy, przypady skurczowe, skłonność do nieżytów krtani i tchawicy i t. d., oto najczęstsze objawy, wywołane niedokrewnością. Musimy tu jednak z całym naciskiem podkreślić, że rozważania powyższe odnoszą się do kandydatów na śpiewaków zawodowych, gdyż z drugiej strony jest rzeczą znaną, że regularne, codzienne ćwiczenia wokalne, zwłaszcza oddechowe, wywierają korzystny wpływ na zdrowie a nawet, jak to wykazuje w swej pracy Dr. *Barth* [46]), przyczyniają się do szybszego wyleczenia niektórych chorób, a między niemi i anemji.

Z innych niedomagań, wpływających ujemnie na nasz narząd głosowy podczas fonacji, wymienimy tu jeszcze nerwowość, która, o ile występuje w silniejszym stopniu, może wogóle udaremnić osiągnięcie korzystnych rezultatów w nauce śpiewu. Jak wiadomo, czasami występują zboczenia czynnościowe w krtani, których na podstawie obserwacyj laryngoskopijnych nie może lekarz inaczej wyjaśnić, jak tylko albo niewłaściwem użyciem mięśni krtaniowych i niewłaściwem stosowaniem ich siły, albo osłabionym stanem nerwów danego śpiewaka. Każde silniejsze podrażnienie nerwowe, któremu taki osobnik ulega z błahych niejednokrotnie powodów, wywołuje u niego uczucie suchości, pieczenia lub ucisku ciała obcego, mniejszą lub większą chrypkę a niekiedy nawet niedowład mięśniowy w krtani. Osłabiony stan nerwów sprowadza, poza wymienionemi powyżej zaburzeniami lokalnemi, szkody natury subjektywnej w postaci zwątpienia we własne siły, obawy, przybierającej często rozmiary hypochondrji o zdrowie narządu głosowego, słowem szkody, które zagrażają poważnie normalnemu rozwojowi nauki, paraliżując pilność i wytrwałość, niszcząc energję ucznia. A z tego choćby wszystkiego, cośmy napisali, widzimy, że poświęcający się zawodowi śpiewaka potrzebuje przedewszystkiem silnych i zdrowych nerwów, gdyż na scenie lub estradzie wymaga się od niego posiadania wielu zalet, jak np. zdecydowania, przytomności umysłu,

---

[45]) Dr. Pieniążek: Laryngoskopja oraz choroby krtani i tchawicy, Dr. Alfred Ephraim: Die Hygiene des Gesanges, Lipsk, Breitkopf u. Härtel, Dr. Bonnier: Quels rapports y a-t-il entre la santé générale et la santé de la voix?

[46]) Dr. Ernst Barth. Über den gesundheitlichen Wert des Singens. Lipsk. Breitkopf. u. Härtel 1898.

silnego skupienia się, poczucia odpowiedzialności, odwagi a wreszcie zapału, słowem tych czynników, dzięki którym odnosi się powodzenie.

Oczywiście poza cięższemi zaburzeniami nerwowemi i histerycznemi, które wykluczają możność poświęcenia się zawodowi śpiewaka, występują u każdego niemal artysty, w mniej lub większym stopniu, stany nerwowe, znane powszechnie pod nazwą „tremy“, stanowiące niekiedy znaczne przeszkody, powiedzmy „opory“, w jego produkcjach. Zapewne— w wielu wypadkach są one następstwem a nie przyczyną nieudanej produkcji artystycznej, następstwem braku ufności we własne siły, zdolności i wiedzę. Jest również znanem, że każdy niemal śpiewak, występujący pierwszy raz na estradzie koncertowej lub na scenie operowej, walczy z opanowującą go tremą i całą skalą jej objawów, począwszy od przyspieszonego bicia serca, nierównego oddechu, drżenia rąk, nóg i warg a skończywszy na „robieniu się czarno w oczach“ i odmawianiu posłuszeństwa przez głos. Tremy tej nie możemy oczywiście uważać za objawy choroby nerwowej, gdyż występuje ona w tych warunkach często u najzdrowszych ludzi. Wiemy jednak, że nie może się jej pozbyć wielu dojrzałych i rutynowanych artystów, którzy, chociaż nie mają powodu obawiać się krytyki, przy każdym występie muszą zmagać się z ogarniającą ich tremą. Co więcej — niejeden już śpiewak musiał z tego powodu porzucić swój zawód. Takich zjawisk nie możemy oczywiście zaliczyć do normalnych, gdyż wskazują one na poważniejsze osłabienie systemu nerwowego i wywołany niem brak zdolności panowania nad swojej ciałem w cięższych i więcej wyczerpujących momentach. Takiemu więc śpiewakowi, który tej zdolności nie posiada, u którego najmniejszy jakiś wypadek, podniecenie lub przykrość wywołuje tak zwaną niedyspozycję, nie można wróżyć świetniejszej karjery.

Nie wdając się w dalsze rozpatrywanie tego interesującego zagadnienia, którego analiza wymagałaby licznych stron specjalnej rozprawy, ograniczymy się do podkreślenia niezmiernie ważnej i odpowiedzialnej roli, jaką może w tej dziedzinie odegrać nauczyciel przez właściwe lub niewłaściwe traktowanie ucznia z punktu widzenia psychologicznego. Wyrabianie w uczniu z jednej strony optymizmu i ufności we własne siły, a z drugiej rozwijanie sumienności, nie pozwalającej na lekceważenie drobnych nawet szczegółów zadania artystycznego, oto ciężkie zadanie, które nauczyciel niejednokrotnie w ciągu swej pracy musi rozwiązywać. A więc np. wobec takich uczniów, którzy na każdą lekcję przychodzą z najróżniejszemi usprawiedliwieniami swych niedomagań, nauczyciel musi postępować stanowczo, ostro, nieraz nawet zagrozić usunięciem ze szkoły, i taka metoda w postępowaniu może niejednokrotnie stanowić jedyne dla nich lekarstwo. Są to bowiem te same typy lękliwych i zawsze niepewnych śpiewaków, którzy przed

każdym występem mają na ustach słowo „niedyspozycja", usiłując już z góry spowodować usprawiedliwienie wszystkich swych ewentualnych wykolejeń. Nie ulega wątpliwości, że tacy uczniowie, którzy są przygnębieni, lękliwi, którzy stracili wiarę w swe siły, nie świadczą pochlebnie o pedagogicznych zdolnościach nauczyciela. „To nie jest bajką — pisze *Martienssen* — że nauczyciel może poważnie i właściwie prowadzić ucznia pod względem głosowym a jednak przytem rujnować go pod względem duchowym, to jest niestety w najlepiej pomyślanej i najpoważniejszej nawet nauce dość częste zjawisko".

Skończmy jednak ostatecznie z tym tematem i stwierdźmy jeszcze raz, że pomoc lekarza przy egzaminie wstępnym może się okazać niejednokrotnie wielce potrzebną, oraz dajmy wyraz przekonaniu, że w tej zreorganizowanej szkole zawodowej do przyjęcia na naukę śpiewu solowego będzie wymaganą nietylko korzystna opinja komisji egzaminacyjnej, badającej, jak obecnie, warunki głosowe, słuch, pamięć i poczucie rytmu, lecz w wypadkach, nasuwających pewne wątpliwości również i zaświadczenie lekarza co do stanu zdrowia kandydata.

Przyglądnijmy się teraz pracownikom, w których świeżo przyjęty uczeń rozpoczyna swe studja wokalne, mające zaprowadzić go w przyszłości na scenę opery lub estradę koncertową. Fakt, że będzie on musiał, jako śpiewak zawodowy, śpiewać w salach wielkich, posiadających gorsze lub korzystniejsze warunki akustyczne, narzuca mu konieczność zdobycia w ciągu nauki jeszcze jednego warunku, a mianowicie nośności głosu. Pojęcia tego nie należy, jak się to niestety często dzieje, identyfikować z pojęciem siły głosu. Bez względu na to, czy będzie on śpiewał forte lub piano, w wysokiej lub niskiej pozycji głosowej, wszystkie jego samogłoski, spółgłoski i zgłoski muszą dolecieć do słuchającego w najdalszym kącie sali ucha. Wiemy, że pojemność sal, które musi swym głosem wypełnić śpiewak, wynosi niekiedy przeszło 100.000 m^3. Możnaby więc przypuszczać, że w szkole zawodowej posiada uczeń niezbędne warunki, umożliwiające mu ćwiczenia i przygotowanie swego głosu do powyższych zadań, że ma możność przyzwyczajenia ucha do kontrolowania swego śpiewu w takiej odległości, w której powinna go słyszeć publiczność. Śpiewak musi umieć oceniać uchem nie ten ton, który brzmi w jego rurze rezonacyjnej, lecz ton wydany przez niego i rozprzestrzeniony w otaczającej go sali. Zagadnieniem tem zajmuje się wyczerpująco, wymieniany przez nas wielokrotnie, Dr. *Bonnier* w całym szeregu prac [47]). W jednej z nich

---

[47]) Dr. Pierre Bonnier. Le timbre et la projection vocale. Arch. int. d. Laryng, 1908.
" " Le geste vocal et la pose de la voix. Monde musical du 15 Avril 1908.
" " La désorientation et le télescopage des voix chez les élèves chanteurs. Acad. d. Médecine 1908.

twierdzi on słusznie: ...„W rezultacie pod ustawieniem głosu należy rozumieć rozprzestrzenienie go w głębi sali. Gdy opieracie głos w piersi, w gardle, na podniebieniu, w masce, gdziekolwiek, wasz głos nie ma dobrej pozycji fizjologicznej. On powinien być oparty nazewnątrz, na przeciwnej ścianie sali, prosto przed wami. Ucho słuchającego was, znajdujące się w pewnej odległości od waszych ust, powinno stanowić zewnętrzny punkt oparcia dla waszego głosu". A nieco dalej: „Sale, w których się kształtują i zniekształcają młode głosy, które konserwatorja podjęły się przygotować na scenę, nie mają nawet 100 m.^{3} pojemności. Głos ucznia pracuje w skali 1:1000. A gdy po kilku latach takiego ćwiczenia nadejdzie dzień popisu w sali o normalnych rozmiarach, wyłaniają się braki: ucho, nie przyzwyczajone do prowadzenia głosu w przeznaczonym kierunku, gubi się w głębi sali, uczeń jest absolutnie bezradny wobec konieczności wypełnienia swym głosem otaczającej go przestrzeni". A w końcu: „Dlatego śpiewajcie w wielkich salach, zwracając uwagę na pełnię a nie na siłę głosu. Im większą jest sala, tym lepiej może się wasz głos rozprzestrzeniać i kształtować, tym mniej kosztuje to was wysiłku i zmęczenia. Byłoby lepiej dla was, gdybyście mogli wyrabiać wasz głos na podwórzu konserwatorjum, niż w jakim bądź z jego pokojów".

Do słów powyższych nie wiele pozostaje nam do dodania. Warunki akustyczne sal, a raczej pokoików, w których odbywają się u nas najczęściej lekcje śpiewu, pozostawiają tak wiele do życzenia, że zmiany pod tym względem powinny nastąpić jak najrychłej. Praca wokalna w małym pokoju pozbawia nas perspektywy, za pomocą której możemy ocenić nośność głosu; dźwięk zaś, wydany przez krtań, pozostaje tak blisko nas, że musimy zatracić orjentację dźwiękową i przyzwyczaić się do mierzenia swego głosu nie według efektu zewnętrznego lecz według dźwięku, wibrującego w nas lub tuż koło nas. Uczeń przyzwyczaja się śpiewać „za krótko", za blisko, co znowu staje się dla głosu szkodliwem, gdy się od niego wymagać będzie większej siły brzmienia. Głosy wymuszone, płytkie, zduszone, nie nośne, są w wielu wypadkach następstwem ćwiczenia w małych pokojach. A cóż dopiero, gdy w tych pokojach występuje ponadto fatalny błąd akustyczny, polegający na tworzeniu się pogłosu! Uniemożliwiający wogóle racjonalną pracę wokalną pogłos, jest niestety bardzo częstem zjawiskiem w naszych salach konserwatoryjnych, i nie można się temu dziwić: poza fortepianem, dwoma krzesłami, pultem niema w takiej sali zazwyczaj najmniejszego przedmiotu, któryby mógł pogłos przytłumić; brak nawet tych urządzeń, które znajdują się np. w każdej teatralnej sali prób, a mianowicie w postaci kilkunastu metrów jakiejkolwiek tkaniny, porozwieszanej na suficie.

Poprzestańmy jednak na tych krótkich uwagach z najlepszą na przyszłość otuchą, że niedomagania te znikną niebawem z naszych uczelni muzycznych i zatrzymajmy się na maleńką chwilkę przy dwóch kwestjach — cieniach, do których należałoby również wpuścić trochę uzdrawiającego światła. Chodzi tu nam o tak zw. popisy oraz o udział w chórach konserwatoryjnych uczniów, pobierających naukę śpiewu solowego.

W sprawie popisów należy odgraniczyć od siebie dwie odrębne kwestje. Co innego jest uznawać za potrzebną ocenę postępu uczniów za pomocą poważnej, fachowej i bezstronnej kontroli, w postaci przysłuchiwania się produkcjom uczniów w ramach wewnętrznych pokazów szkolnych, a co innego jest urządzać publiczne popisy z całą mise en scène pseudokoncertowego występu. Nie możemy niestety pozwolić sobie na najpobieżniejszą analizę tego ważnego i aktualnego zagadnienia i musimy jeno przypomnieć, że w 47 numerze Lwowskich Wiadomości Muzycznych i Literackich ukazał się obszerny artykuł D-ra Józefa *Reissa*, poświęcony temu problemowi. Artykuł ten, powinienby się znaleść w ręku każdego pedagoga, któremu sprawa wychowania muzycznego w Polsce leży naprawdę na sercu [48]). Ograniczymy się do stwierdzenia, że te popisy muszą wywoływać liczne zastrzeżenia nietylko ze stanowiska pedagogicznego, lecz niejednokrotnie z punktu widzenia społecznego, i poruszymy natomiast temat, stanowiący drobny tylko szczegół zagadnienia, a mianowicie odnoszący się do popisów wokalnych. Jest to niestety powszechne w naszem szkolnictwie muzycznem zjawisko, że na dorocznych popisach, posiadających charakter publicznego koncertu, występują uczniowie, którzy nietylko nie zdobyli jeszcze umiejętności posługiwania się instrumentem głosowym. lecz u których sam instrument nie jest jeszcze gotowy pod względem wykształcenia i udoskonalenia. Tu powinnaby obowiązywać zasada: ucznia, który nie opanował swego głosu pod względem instrumentalnym, nie wolno puszczać na estradę koncertową w ramach publicznego popisu szkolnego. Oczywiście jest to wymaganie minimalne, gdyż w stosunku do konserwatorjów. jako szkół zawodowych, najwłaściwszą byłaby zasada, że na wszelkich popisach publicznych mogą występować uczniowie „gotowi“, t. j. ci, których produkcje wokalne mogą odpowiadać wymaganiom nietylko fizjologji śpiewu, a więc pod względem instrumentalnym, lecz do pewnego stopnia również i wymaganiom estetyki i psychologji, a więc pod względem interpretacji. Występy publiczne uczniów, którzy znajdują się niejednokrotnie w pierwszym

---

[48]) Dr. Józef Reiss. Popis Muzyczny czy Przegląd Pracy? Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie Nr. 10 (47) z dn. 1/X 1929 r.

okresie swych studjów wokalnych,—nota bene stojące również w sprzeczności z obowiązującemi tak zw. programami nauki — powinny zniknąć z naszych konserwatorjów, choćby grały przy tem rolę słabiej albo silniej, zależnie od warunków uczelni lub nauczyciela, różne inne motywy.

Analogiczne wnioski musimy postawić w odniesieniu do innego zagadnienia a mianowicie w odniesieniu do brania udziału uczniów śpiewu solowego w chórach konserwatoryjnych. Zapewne, śpiewanie w chórze może przynieść takiemu uczniowi poważne nawet korzyści, ale pod warunkiem: uczeń musi posiadać opanowany głos pod względem instrumentalnym. Gdzie tego warunku niema, tam współudział w chórze przynosi wielkie szkody. Jeśli więc w niektórych konserwatorjach istnieją jeszcze przepisy, zmuszające uczniów w pierwszym okresie ich nauki śpiewu do brania udziału w chórze, to powinny one uledz zmianie. Nauka w tym pierwszym okresie polega, jak wiemy, nietylko na kształtowaniu i uszlachetnieniu narządu głosowego, ale również na przezwyciężaniu najróżnorodniejszych „oporów“ fizjologicznych, na usuwaniu wrodzonych błędów, wad głosowych i t. d. Wymaga ona wielkiej staranności, troskliwości i indywidualizacji w traktowaniu ucznia. Otóż śpiewanie w chórze podczas którego uczeń nietylko przez swego nauczyciela ale nawet przez siebie nie może być słyszany i kontrolowany, w chórze, który stawia zazwyczaj wysokie wymagania co do dynamiki i wysokości głosu, nie jest niczem innem, jak pracowaniem przeciwko rozwojowi głosu u kandydata na śpiewaka. Jeśli wreszcie dodamy, że dyrygenci chórów są zazwyczaj instrumentalistami, którzy tymbardziej nie są w stanie mieć wzgląd na istniejące jeszcze u ucznia błędy głosowe, musimy dojść do wniosku, że uczniom śpiewu solowego powinno być zabronionem śpiewanie w chórach w pierwszych dwóch latach nauki.

Z zagadnieniem tem łączy się kwestja fachowości dyrygentów. Nie możemy oczywiście pozwolić sobie na najpobieżniejsze bodaj omawianie tej sprawy, co do której daje się u nas zauważyć nieustanna zmiana na lepsze. Ograniczmy się więc do przypomnienia, że dyrygent powinien znać się na fizjologji śpiewu, ponieważ umiejętne naturalne nasilanie i odprężanie siły głosu jest jednym z warunków wykształcenia organu głosowego, wykształcenia. które, jeśli chodzi o głosy przeznaczone do użytku chórowego, powinnoby być tak staranne, jak w śpiewie solowym. Chóry złożone ze śpiewaków, posiadających głosy w stanie surowym albo co gorsze zmanierowane, słowem ze śpiewaków nieumiejących władać swoim głosem, nie osiągną nigdy, nawet pod kierownictwem najzdolniejszego dyrygenta, wyższego poziomu artystycznego, nie zdobędą nigdy pięknego brzmienia, które jest przecież jednem

z zadań każdego zespołu chórowego. podczas gdy inny zespół, złożony z głosów miernych co do jakości i ilości materjału, lecz wykształconych pod względem instrumentalnym, odznaczać się będzie daleko lepszem brzmieniem pod względem estetycznym.

Skarżymy się na brak głosów w Polsce. Skargi te są powszechne i niestety usprawiedliwione. A przecież przeciętnie dobry głos powinienby być właściwością każdego zdrowego i normalnie rozwiniętego człowieka. W naszem życiu codziennem musimy się nim wiele posługiwać, dla całego szeregu zawodów posiada wielkie i specjalne znaczenie, a w odniesieniu do niektórych cała karjera oparta jest na jakości i ilości głosu. Zdawaćby się więc mogło, że głos nasz powinien być przedmiotem takich samych starań nad jego wykształceniem i rozwojem, jak nad innemi naszemi właściwościami fizycznemi i duchowemi. Niestety ten cenny dar, jaki każdy niemal człowiek od natury otrzymał, był u nas marnowany i masowo niszczony w wieku dziecięcym, w pierwszych latach nauki szkolnej, w chórach szkolnych, i tu przystępujemy do omówienia ostatniego wprawdzie ale najważniejszego bodaj z tych wszystkich zagadnień, któreśmy rozpatrywali w ciągu naszych rozważań. Jakżeż często zdarza zię nam słyszeć u dorosłych ludzi słowa: jako dziecko posiadałem piękny głos, mogłem z największą swobodą i lekkością śpiewać pieśni o wysokich nawet tonach, ale głos ten straciłem. Wyrzuty te i skargi, tak częste w naszych warunkach, muszą obciążyć sumienie tych, którzy te piękne, jasne głosy dziecięce zrujnowali na zawsze. Przecież jeszcze i dzisiaj w większości szkół powszechnych wymaga się od dziecka w szkole, w kościele, na wycieczce, podczas zabawy jak największego wysiłku głosowego. Nie popełnimy najmniejszej przesady twierdząc, że o szanowaniu głosu dziecka się nie myśli, że lekkiego i cichego sposobu śpiewania niemal żadne dziecko nie zna, że ten śpiew, jaki dolatuje do nas ze sal szkolnych, jest jednym okropnym krzykiem. Jeżeli, mówiąc o zrujnowaniu masowem głosów dzieci, użyliśmy czasu przeszłego, to dlatego, że z największą radością musimy stwierdzić usiłowania zmiany tego stanu rzeczy. Problem głosu dziecka staje się w naszem szkolnictwie coraz aktualniejszy, przekonanie, że i szkolny śpiew musi opierać się na pewnych podstawach kształcenia głosu, toruje sobie coraz więcej drogę. Specjalne kursy dla nauczycieli szkół powszechnych w obrębie naszych państwowych konserwatorjów muzycznych, specjalne dla nich wykłady z zakresu fizjologji głosu i metodyki śpiewu, uwzględniające przedewszystkiem problem głosu dziecka, oto niewątpliwe „światła" naszego współczesnego szkolnictwa wokalnego. Nie możemy tu oczywiście pozwolić sobie na najpobieżniejsze bodaj rozpatrzenie tego zagadnienia, którego analiza wymagaćby musiała licznych stronic niejednej może książki.

Problem ten jest jednak tak aktualny i ważny, konieczność ujęcia tego zagadnienia od podstaw tak pilna, że do przeprowadzenia tego dzieła powinni się przyłożyć ci wszyscy, którzy tu mają coś do powiedzenia. Dbałość o zdrowie i wykształcenie narządów głosowych dzisiejszego najmłodszego pokolenia nie zaliczymy chyba do niepotrzebnego marnowania czasu i pracy, druku i papieru. Fachowa i właściwa opieka nad głosem dziecka w szkole powszechnej, to jedyna i niezawodna droga do podniesienia u nas kultury wokalnej, do dostarczenia naszym zespołom chóralnym, naszym szkołom śpiewu nieporównanie więcej pięknego materjału głosowego, niż to ma miejsce obecnie.

Prof. Inst. Muz. Dr. Seweryn Barbag (Lwów)

PROPEDEUTYKA TEORJI MUZYKI JAKO ZAGADNIENIE DYDAKTYCZNE

Panu Wizytatorowi Januszowi Miketcie poświęca autor

I

W związku z przewartościowaniem współczesnego szkolnictwa muzycznego w Polsce stała się wielce aktualną sprawa uzgodnienia tradycyjnie rozbieżnych dążeń praktyki i teorji. Problemat ten przedstawia się poważnie na terenie szkół m u z y c z n y c h, jako oficjalnych czynników muzycznego wychowania społecznego. W rozpędzie nowatorskim łatwo jednak dochodzi się do przesady w negowaniu metod dawnych, zwłaszcza że nie jeden system pedagogiczny wieków minionych pozostanie długo jeszcze drogowskazem na przyszłość. Książki zresztą, o których wiele mówią i piszą generacje, są zwykle wartościowe i nieodpowiednie bywa tylko ich praktyczne zużytkowanie.

Zbyt powierzchownie, a może bezmyślnie, powtarzany komunał o „żelaznym fundamencie" posiadał niedawno jeszcze wszelkie znamiona frazesu bez treści. W czasach najnowszych — zwłaszcza w Niemczech, w Rosji i obecnie w Polsce — państwowa polityka oświatowa zmierza świadomie do socjalnej rozbudowy kultury muzycznej. Wychowanie muzyczne przestaje być tylko umową prywatną między przygodnym nauczycielem i naiwnym uczniem; kontrola rządowa obejmuje, już nietylko szkoły, ale i nauczanie prywatne. Jakkolwiek dodatnie wyniki interwencji państwa ujawniają się już dziś, to jednak zmora tradycji jest jeszcze zbyt silną.

Najtrudniej właśnie utrwalić fundament. Wszechstronnej i obfitej literaturze z zakresu poszczególnych przedmiotów pedagogiki mu-

zycznej przeciwstawia się nieudolność i cyniczna obojętność źle do zawodu przygotowanych nauczycieli, przyzwyczajonych do automatycznego „odrabiania" lekcyj bez planu i celu, bez związku i systemu. Powszechna nienawiść uczniów do t. zw. przedmiotów teoretycznych jest często usprawiedliwioną i zrozumiałą. Muzykalni uczniowie młodsi i starsi, poświęcają chętnie wiele czasu grze na instrumentach; o ile im środki pozwalają, korzystają z audycji koncertowych, operowych lub radjowych. Natomiast znaczna ich większość omija sprytnie lekcje zasad muzyki, harmonji i kontapunktu, ponieważ n i e r o z u m i e j ą z w i ą z k u m i ę d z y m u z y k ą im z n a n ą a t r u p i m b a l a s t e m r e g u ł n i e p o p a r t y c h ż y w ą t r e ś c i ą.

Narazie zbyt wielki jest jeszcze zastęp nauczycieli, których cała erudycja fachowa polega na chaotycznej małej kupce wiadomości o muzyce, zebranych w pośpiechu przed egzaminem w konserwatorjum lub innej szkole muzycznej (do niedawna również przed u n i w e r s a l n y m egzaminem państwowym). Postulat kursów dokształcających nauczycieli praktycznych i teoretycznych pod rygorem utraty posady jest logiczną konsekwencją przytoczonego faktu, a organizacja takich kursów zależy obecnie od ministerstwa.

Zanim to nastąpi, należy w granicach możliwości ustalić djagnozę i terapję objawów chorobowych. W tem miejscu zajmę się jednym problematem, może najbardziej znamiennym, typowym i ważnym ze stanowiska ogólnej dydaktyki muzycznej; jest nim p r o p e d e u t y k a t e o r j i m u z y k i jako encyklopedyczne przygotowanie do oddzielnych dyscyplin harmonji, kontrapunktu, form muzycznych, instrumentoznawstwa oraz instrumentacji. Znajomość symbiozy elementów muzycznych w całokształcie formalnym była, jest i zawsze pozostanie jedyną realną drogą, wiodącą do ogarnięcia bezpojęciowej treści w muzyce.

Wadliwe przygotowanie wstępne uczniów do zawodowych studjów muzycznych nie jest już wprawdzie zjawiskiem powszechnem, ale na kursach harmonji i kontrapunktu, jeszcze bardziej w wyższych klasach gry instrumentalnej i śpiewu, potykają się adepci często o zasadnicze kwestje rytmiki i metryki, teorji gam, pisma nutowego; brak im wyraźnych pojęć o diatonice, chromatyce i enharmonice i nie rozumieją istoty transpozycji. Eo ipso nauka harmonji, kontrapunktu i form muzycznych nie może postępować normalnie, gdyż świadomy rzeczy nauczyciel musi wiele czasu poświęcać na leczenie „paraliżu". Nie trudno wskazać przyczyny ujemnych wyników pracy w licznych jeszcze szkołach muzycznych. Obserwacja i doświadczenie pozwalają na ustalenie ujemnych zjawisk pracy pedagogicznej nietylko na kursie propedeutyki, ale może i w gorszym stopniu w klasach harmonji. Powszechnie praktykowane błędy dydaktyczne są następujące:

1) Nierówność i brak odpowiedniego stosunku między zagadnieniami teoretycznemi a doświadczeniem praktycznem uczniów. Nauczyciele przedmiotów teoretycznych nie interesują się ich stopniem technicznym w grze na instrumentach i wiadomościami w praktyce nabytemi; nie obchodzi ich rodzaj instrumentu, na którym uczniowie grać się uczą i niewiele troszczą się o słuch i muzykalność swych adeptów. Bez względu na te walory i niedomagania przystępują oni do teorji gam, interwałów, akordyki i związków funkcyjnych w klasach frekwentowanych przez uczniów II — IV roku nauki gry lub śpiewu. Niejednokrotnie na tych kursach wstępnych zjawiają się dopiero kandydaci „roku koncertowego". W tych warunkach wynik może i poważnych usiłowań pedagoga jest tylko w minimalnych granicach osiągalny. Przeważnie najcięższą przeszkodę stanowi różnica wieku, inteligencji i ogólnego wykształcenia uczniów zgrupowanych w nieodpowiednim doborze. Dysproporcja między praktyką a teorja wytwarza atmosferę nużącą i nieproduktywną.

2) Nauczanie optyczne za pomocą notacji na tablicy bez współudziału ucha. W szkole muzycznej niema miejsca na *wyłącznie* spekulatywne rozważania w postaci notowanych tylko na tablicy przykładów. Pismo nutowe nie posiada siły żywego dźwięku. Każdy wzór nutowy domaga się natychmiastowej realizacji dźwiękowej, najlepiej przez odśpiewanie go chórem, a gdy wprawa w solfeżu i śpiewie chóralnym jest jeszcze nieznaczna, wtedy posłużyć musi odegranie przykładu na fortepianie i skrzypcach. Brak skrzypiec w klasach teoretycznych nie może być uważany za objaw dodatni.

3) Oddzielne i nieorganiczne traktowanie elementów kompozycji. Jednem z kardynalnych uchybień dydaktycznych jest *porządkowe* objaśnianie elementów konstrukcji muzycznej z pominięciem ich współczynnej roli w całokształcie utworu. Rytmika, metryka, dynamika, agogika, artykulacja i frazowanie są istotnemi składnikami linji melodycznej. Sukcesywne ich omawianie bez uwzględnienia ich ich związku w organiźmie muzycznym jest bezcelowe i martwe.

4) Wypisywanie lichych wzorów zamiast żywych fragmentów mistrzowskiej literatury. Nauczyciele o słabej inwencji muzycznej postępują niesumiennie (najczęściej z powodu lenistwa), gdy unikają trudu w wyszukaniu możliwie doskonałych wzorów. Pedagog z twórczą dyspozycją również nie powinien ograniczać się tylko do przykładów własnych, choćby nawet były bez zarzutu. Indywidualnie wielobarwna treść muzyczna przyśpiesza i pogłębia zrozumienie zagadnienia teoretycznego, którego poznanie ma być praktycznie owocne.

5) Mechaniczny szablon, powodujący awersję uczniów do przedmiotu i nauczyciela. Nauczyciele powtarzają z roku na rok identyczne lepiej lub gorzej wystylizowane definicje i nie starają się nigdy podejść do przedmiotu w sposób odmienny niż zwykle. Takiego właśnie naświetlania kwestji z różnych stron wymagają różnice uzdolnienia i ogólnej pojemności intelektualnej słuchaczy. Uczniowie są naogół leniwi lub nie mają odwagi oświadczyć nauczycielowi, że jego wykładu nie rozumieją. Pedagog powinien sam zainicjować dyskusję w klasie na temat omawiany; nieraz pouczą go adepci o brakach, ciasny krąg szablonu.

6) Odstraszający poziom techniczny nauczyciela w grze na fortepianie lub skrzypcach uniemożliwia praktyczne wytłumaczenie zagadnień teoretycznych. Nauczyciel przedmiotów teoretycznych nie grający biegle na fortepianie nigdy nie sprosta swemu zadaniu. Posługiwanie się uczniami przy ilustracji muzycznej jest choćby z tego powodu nieodpowiednie, że uczeń nieobeznany z istotą rzeczy, nie potrafi uwydatnić biogenetycznego związku elementów w kompozycji. Poza tem młodzi ludzie tracą zaufanie do nauczyciela, który grać nie umie.

7) Przesadne wychwalanie uczniów zdolniejszych wobec słabszych i nie zawsze usprawiedliwione uprzedzenie do tych ostatnich powoduje niechęć do przedmiotu i zaniechanie nauki. Ujemny sąd bywa często mylny. Niektórzy orjentują się łatwo i szybko zapominają; inni pracują z wysiłkiem, ale systematycznie i dochodzą do celu. Ciągłe pochwały i wyróżnienia „wybrańców" rozogniają megalomanję, do której inteligentna młodzież jest zawsze skłonną, a zarozumiałość nigdy nie daje odpowiednich jej wyników w nauce.

8) Naiwne niedocenianie krytycyzmu i wrażliwości klasy na muzyczne, intelektualne, psychiczne i fizyczne właściwości nauczyciela. Pedagog o wątpliwej lub nieznacznej inteligencji i małej dyspozycji muzycznej będzie zawsze objektem złośliwych uwag i surowej krytyki uczniów. — Bez względu na dział wiedzy i sztuki, której naucza, musi on być dla uczniów autorytetem, budzącym w nich zaufanie i przeświadczenie o wyższości intelektualnej i artystycznej nauczyciela. Sama różnica wieku nic nie działa, jeśli odpowiednie wiekowi doświadczenie i przewaga umysłowa nie skupia się w kategorycznym akcie woli.

II

Uwagi powyższe są natury ogólnej i szczególnie ważne dla pedagogów teoretyków. Odnośnie do nauki propedeutyki muzycznej pragnę

przedstawić szkic dydaktyczny, siłą faktów ożywiony wskazówkami metodycznemi.

W obecnym okresie reformy szkolnictwa muzycznego w Polsce musi się problemat propedeutyki teoretycznej rozpatrzeć w dwóch wymiarach i celach: 1) szkoły muzycznej niższej i 2) średniej. Szkoła niższa jako umuzykalniająca i niezawodowa dąży wprawdzie do przyswojenia młodzieży między 7 — 16 rokiem życia *ogólnego* poglądu na zasadniczą wiedzę teoretyczno-praktyczną, jednak chodzi tu raczej o *uświadomienie* muzyczne, o umiejętność słuchania, a przedewszystkiem o zdolność słyszenia. Dlatego kształcenie wrażliwości rytmicznej i słuchu względnego (teorje zmierzające do utrwalenia słuchu absolutnego uważam za niepłodne i niepotrzebne) czyli gimnastyka rytmiczna oraz nauka solfeżu i dyktatu zajmują z natury rzeczy najwięcej miejsca na przestrzeni zagadnień pedagogicznych szkoły muzycznej niższej. Podłoże praktycznych doświadczeń tworzy tu (jak w znacznej mierze i później w szkole średniej) stopień umiejętności wykonawczych, a więc awans techniczny w grze na instrumentach lub w śpiewie. Jest to właściwa płaszczyzna orjentacji uczniów, z którą nauczyciele nigdy kontaktu tracić nie powinni. W rzeczywistości dzieje się inaczej. Prawie nigdy się nie zdarza, by nauczyciele działów teoretycznych i wykonawczych porozumiewali się na wspólnych konferencjach celem uzgodnienia programów dydaktycznych. Połączenie teorji i praktyki w osobie jednego pedagoga jest zjawiskiem niezmiernie wyjątkowem, prawie nieosiągalnem. Odcięte rejony pracy powodują wręcz humorystyczne konflikty: a) bardzo młodzi uczniowie, którzy nigdy jeszcze nieregularnych podziałów metrycznych nie słyszeli i nie widzieli, muszą białą kredą na czarnej tablicy wypisywać najbardziej zawiłe metra i synkopy, zwykle bez pomocy instrumentu lub śpiewu; b) inni poznali w swych utworach kilka zaledwie znaków dynamicznych i agogicznych, ale na lekcjach teoretycznych wpisują do zeszytów długie falangi włoskich terminów z tłumaczeniem na język ojczysty bez instrumentalnej ilustracji nauczyciela; c) dzieci, które poznały niektóre tylko transpozycje naturalnych gam diatonicznych mozolą się bez skutku nad łamigłówkami chromatyczno-enharmonicznemi, bo w książce, według której nauczyciel wykłada, wypadła kolej na te problematy muzyczne.

Organizacja nowej szkoły muzycznej n i ż s z e j przewiduje podstawowe i wszechstronne, ale skrajnie praktyczne i ogólne p o z n a n i e wszystkich elementów architektoniki muzycznej i jej rodzajów przez równorzędny rozwój słuchu w znaczeniu psycho-fizjologicznem i lo-

gicznej percepcji wrażeń istotnie muzycznych w znaczeniu artystycznem, [1])

Cel i kierunek metodyki nauczania w tej szkole były przedmiotem szczególnych rozważań, które streściłem w referacie p. t. „Organizacja szkoły muzycznej niższej“, wygłoszonym 3-go stycznia 1929 roku we Lwowie na II posiedzeniu Komisji Opinjodawczej w sprawie ustroju szkolnictwa muzycznego R. P. Referat był opublikowany w 2, 3 i 4 zeszycie „Muzyki“ w roczniku VI, 1929.

Tu pragnę przedstawić szkic dydaktyczny teorji muzyki, pomyślanej dla I roku szkoły muzycznej średniej, jako zawodowej. Ostatecznym wynikiem nauki ma być *poznanie przyrodniczych podstaw muzyki i elementów formotwórczych współczynnie w organizmie muzycznym skojarzonych.*

III

Wykład rozpoczynam od porównania kompozycji muzycznej z organizmem żywego człowieka. Zwracam uwagę na fizjologiczną i biologiczną współpracę kości, krwi, nerwów, mózgu i innych gruczołów. W tym wypadku nie zależy mi na wskazaniu analogji między poszczególnemi organami a muzycznemi elementami (co zresztą byłoby niemożliwe), lecz chodzi mi o zrozumienie aktywnej łączności wszystkich czynników syntezy artystycznej. Podobnie jak schorzenie jednego gruczołu powoduje niedyspozycje i ujemne następstwa w innych organach, tak wadliwość jednego tylko czynnika kompozycji artystycznej może wywołać niemniej wadliwe ustosunkowanie się innych elementów. Po takim wstępie przegrywam na fortepianie lub wspólnie z zaawansowanym skrzypkiem (uczniem) kilka stylem i charakterem różnorodnych utworów, każdy po dwa i więcej razy. Następnie otwieram dyskusję, której celem jest ustalenie *indywidualnych wrażeń* podczas słuchania wykonanych utworów. Metodą heurystyczną naprowadzam słuchaczy na związek przyczynowy między tematem, zjawiskami rytmiczno-metrycznemi, frazowaniem, dynamiką, agogiką i t. d. Spostrzeżenia uczniów muzykalnych są zwykle trafne. Inni mniej uzdolnieni a zwłaszcza mniej inteligentni lub lękliwi milczą, na pytania nie dają odpowiedzi, ale słuchają ciekawi. Normalnie zainteresowanie klasy wzrasta do ożywionej debaty znacznej większości obecnych (niekiedy powstaje wrzawa jako naturalna konsekwencja zajmującej dyskusji). Dopiero, gdy w ten sposób bez używania fachowych terminów uda mi się nie-

---

[1]) Nauczyciele szkół muzycznych niższych powinni zapoznać się z treścią książek Fritza Jödego p. t. „Elementarlehre der Musik“. Wolfenbüttel 1927.

jako podstępem odsłonić widnokrąg na kompleks zagadnień, mogę przystąpić do właściwej systematycznej pracy.

Przyrodnicze podstawy muzyki są podłożem sztuki tonów. Dlatego nauka propedeutyki powinna się rozpocząć od poznawania akustycznych (tonotwórczych) i psycho-fizjologicznych (wrażeniowych) procesów dźwiękowych. Właściwości tonów (wysokość, siła, barwa i czas brzmienia) i szmerów (radykalnych i mniej lub więcej do tonów zbliżonych), fal dźwiękowych, budowa aparatu słuchowego, teorje Stumpfa i Helmholtza, w końcu ogólny zarys budowy instrumentów wyprzedzają logicznie właściwą naukę o elementach muzycznych. Przy omawianiu właściwości tonów nadarza się pierwsza sposobność zwrócenia uwagi na istotę niektórych czynników muzycznych. Wysokość tonu łączy się pojęciowo ze skalą muzyczną, siła czyli wielkość amplitudy z dynamiką, barwa z naturą instrumentów, czas brzmienia z pojęciem tempa. Rozumie się, że skala, dynamika i tempo mogą być narazie tylko nawiasowo, ale w postaci wyraźnej uwagi, uwzględnione. Nawet jeśli pojęcia te okażą się zbyt trudne, należy liczyć się z późniejszą reakcją przy szczegółowem badaniu wspomnianych elementów, jakgdyby chodziło niejako o przypomnienie rzeczy znanych [2]).

Porównanie składników „mowy muzycznej" i pisma nutowego ze składnią zdań w lingwistyce oddaje niezłe usługi. Wszelkie w logicznej formie wypowiedziane lub napisane myśli wykazują składniki wiążące się z następującym porządku syntetycznym: 1) głoski (litery), 2) artykułowane sploty głosek czyli zgłoski, 3) wyrazy jako fragmenty zdań, 4) zdania zamknięte proste i złożone (oddzielone interpunkcją), 5) ustępy jako większe człony całości, 6) forma całokształtu. W muzyce istnieją zupełnie analogiczne zjawiska, jakkolwiek nie łączą się z żądanemi konkretnemi wyobrażeniami, co poniższe zestawienie niewątpliwie potwierdza:

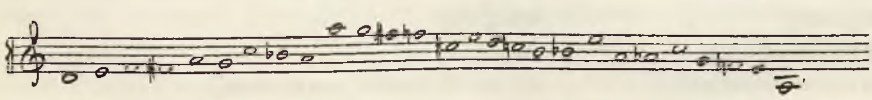
1) głoski (alfabet)	tony (oznaczone literami alfabetu)
2) zgłoski	artykułownae połączenia najmniej 2 tomów
3) wyrazy	motywy
4) części zdania	frazy
5) zdanie zamknięte	okres (zdanie muzyczne)
interpunkcja	kadencja
6) ustęp	większy człon całokształtu
7) całość	forma muzyczna

[2]) Treść niniejszych wywodów odnosi się wyłącznie od moich osobistych doświadczeń w ciągu wieloletniej pracy nauczycielskiej. Traktat ma więc znaczenie pedagogicznego raportu. Z tego powodu nikomu nie mam zamiaru narzucać ani metody ani systemu; natomiast rzeczowa dyskusja fachowców — bez *osobistej* polemiki — byłaby bardzo pożądaną.

Materjał propedeutyki w wyczerpującem i współczynnem ugrupowaniu obejmuje wszystkie elementy, istotne dla każdej kompozycji muzycznej. Są niemi: 1) Materjał dźwiękowy, 2) Stopnie, 3) Diatonika, chromatyka i enharmonika (wyprowadzone z pojęcia stopnia), 4) Skala muzyczna całkowita, 5) Gamy, 6) Transpozycja (tonacje), 7) Interwały, 8) Linja melodyczna, 9) Rytmika, 10) Metryka, 11) Artykulacja, 12) Frazowanie, 13) Dynamika, 14) Agogika, 15) Tematyka monodyczna, 16) Akordyka oraz istota harmonji (pojęcie homofonji), 17) Istota i typy kontrapunktu (pojęcie polifonji), 18) Formy, 19) Instrumenty (rola instrumentacji), 20) Pismo nutowe, przedstawione oddzielnie w związku z każdym czynnikiem.

Jak bardzo prostem jest wyliczenie elementów, tak wiele czasu i cierpliwości wymaga przyswojenie początkującym muzykom ich współdziałania w organiźmie muzycznym. Wstępne badania psychofizycznej reakcji słuchaczy podczas przegrywania utworów pouczają, że wyniki skupionej uwagi uczniów są indywidualnie niewspółmierne; tylko wrażenia rytmiczne i agogiczne są jednakowe, podczas gdy wszystkie inne zjawiska muzyczne bywają rozmaicie interpretowane. Skala, stopnie oraz ich diatoniczne i chromatyczne następstwo w interwałach, poza tem gamy i tonacje stanowią pojęcia wstępne i zasadnicze; wyprzedzają one jako conditio sine qua non właściwą „naukę o muzyce". Pierwszym nieco skomplikowanym i dydaktycznie trudnym problematem jest stosunek rytmu do metrum, również odmienne ich znaczenie dla melodyki. Jedną z wielu zasług *Riemanna* jest jednoznaczne określenie różnicy między rytmem czyli stosunkiem tonów o różnej wartości czasowej (nut długich i krótkich) i metrum czyli stosunkiem tonów ciężkich i lekkich (nut akcentowanych i nieakcentownnych [3]).
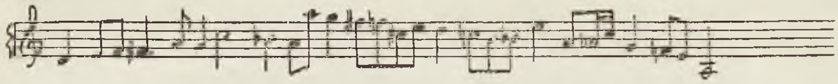
Sposoby określenia tej różnicy są znane, lecz mimo to rzadko kiedy stosowane. Linja melodyczna może być pomyślaną i wynotowaną niezależnie od rytmu i metrum następstwem tonów o równej wartości czasowej:
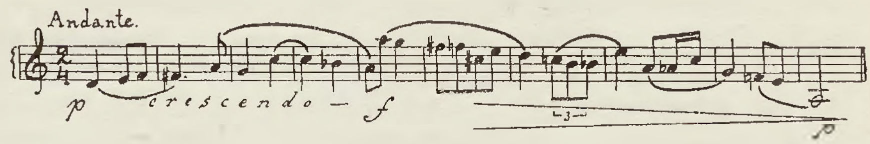


Równomierność czasowa tonów z pominięciem akcentów ujawnia tylko linję abstrakcyjną mimo różnicy wysokości poszczególnych jej tonów; linja taka nie jest jeszcze tematem muzycznym. Rytmiczne urozmaicenie tonów powoduje m u z y c z n e ożywienie linji:
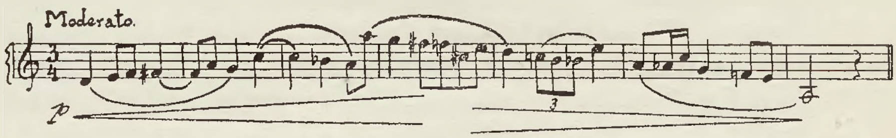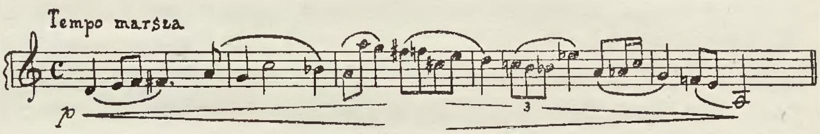
---

[3]) H u g o R i e m a n n—System der musikalischen Rhythmik und Metrik—Leipzig; 1903.
" " " —Allgemeine Musiklehre — Hesse, Berlin.

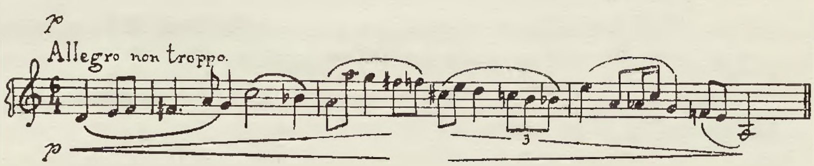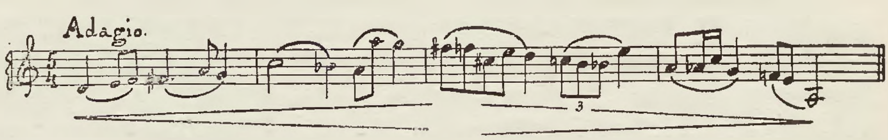


Dopiero rozmieszczenie akcentów w taktach 2- i 3-częściowych lub w taktach złożonych wytwarza uchwytny kształt, z którego wyłaniają się składniki architektoniczne:
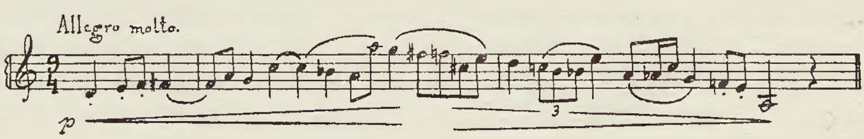












We wszystkich przytoczonych przykładach zachowany jest identyczny rytm pierwotny, ponieważ stosunek wartości czasowych tonów w żadnem miejscu nie uległ zmianie — mimo synkop (vide uwagi o synkopie); natomiast zmienne są metra, przekształ-

cające charakter tematu. Jedynie w ten sposób utrwala się zrozumienie różnicy taktu i rytmu.

Wszelkie przez *Riemanna* poraz pierwszy wszechstronnie wyszczególnione i przez następców jego z nieznacznemi zmianami przyjęte typy rytmiczne, polirytmiczne i metryczne nie mogą być jeszcze na kursie propedeutyki w zupełności praktycznie wyzyskane. Najczęściej jednak z pośród nich w literaturze muzycznej stosowane pomysły powinien nauczyciel już na tym kursie przedstawić, ale nie powszechnie przyjętą metodą. Pospolicie notuje się szablony na tablicy, uczniowie wpisują je do swych zeszytów i w krótkim czasie wszystko zapominają, gdyż żadnego wzoru muzycznie nie przeżywali. Zamiast więc wystukiwać, na fortepianie gotowe rytmy i metra, należy dydaktycznie pójść drogą odwrotną: uczniowie piszą sami frazy uprzednio odegrane lub odśpiewane. Ważnym wynikiem takiego postępowania jest uchylenie mechanizacji wzrokowej i spotęgowanie formalnego myślenia. Słuchacze dochodzą do samodzielnego ukształtowania linji tematycznej na podstawie dyktatu. Szczególnie decydujące znaczenie posiada stopniowo nabywana wprawa w trafnem frazowaniu. W tym kierunku lepiej *Riemanna* systemu frazowania (Handbuch der Phrasierung) nie uwzględniać, gdyż jest przesadnie drobiazgowy i w praktyce okazał się dość wątpliwym (jednym z wybitnych przeciwników frazowania *R.* był genjalny uczeń jego Max *Reger*).

Istnieją jeszcze dwie kwestje zawarunkowane poglądami Riemanna, które wymagają poniekąd sprostowania i uzupełnienia. Jedną z nich jest teorja odbitki (Auftaktprinzip), o której twierdzi Hans Mersmann („Angewandte Musikästhetik), że jest słuszna, ale tylko w odniesieniu do klasyków wiedeńskich z *Beethovenem* na czele; drugą stanowi synkopa, uznana przez R. jako zjawisko wyłącznie rytmiczne. Problemat taktów odbitkowych jako jedynie usprawiedliwionych i metrycznie zrozumiałych był już za życia *Riemanna* przesądzony. Zbyt wiele jest przykładów w kompozycjach (zwłaszcza epoki romantycznej i późniejszej), których właściwość metryczna polega właśnie na ciężarze najsilniejszej części taktu bez potrzeby uzupełniania go w myśli „odbitką opuszczoną“, również nie zawsze takty nieparzyste występują w roli odbitek całotaktowych do parzystych. Synkopę zalicza *R.* do czynników rytmicznych, mimo że powstanie jej tłumaczy „zlaniem się dowolnej wartości czasowej tonu lekkiego z następującym identycznym tonem ciężkim, wskutek czego przesuwa się akcent z nuty ciężkiej na lekką" (System der mus. Rhythmik und Metrik). Cały ten krótki proces dokonuje się zatem w przekształceniu metrycznem, a zmiana rytmiczna jest zjawiskiem wtórnem. Najbardziej odpowiednie jest przyjęcie synkopy za twór metryczno-rytmiczny.

Linja melodyczna „umuzyczniona“ przez rytm i metrum[4]) uwydatnia zarazem a posteriori odpowiednie frazowanie. Z rytmu i z metrum wyłania się właściwe tempo i stopniowy lub nagły przyrost i ubytek siły dźwięku. Agogika i dynamika są więc zawarunkowane charakterem rytmu i rodzajem taktu. Rzeczywistość tego poglądu potwierdzają próby słuchowe poczynione na muzykalnych uczniach. Biegłe wyróżnianie motywów, fraz i zamkniętych okresów osiąga się normalnie o wiele łatwiej i wcześniej, niż bezbłędne notowanie rytmów i metrów. Skoro jednak wyniki w kojarzeniu rytmu, taktu, frazowania oraz dynamicznych i agogicznych kontrastów okażą się zadowalniające, zyskuje się ów upragniony przez pedagogów „żelazny fundament“, na którym można wiele budować. Pomijając fakt, że metoda skrajnie praktycznego i ściśle muzycznego nauczania coraz bardziej podnieca zainteresowanie klasy, należy liczyć się ze znaczną ekonomją czasu, nie tyle na tym kursie wstępnym, ile później podczas studjów przedmiotów szczegółowych.

Artykulacje czyli sposoby łączenia tonów (legato, nonlegato, staccato, portato, glissando, spiccato, pizzicato it.d.) zwykło się niekiedy utożsamiać z frazowaniem lub pomija się ją jako element[5]) małej wagi. *Riemann* jest również inicjatorem wyraźnego i stanowczego rozgraniczania artykułowanej grupy tonów i frazy muzycznej. Niekiedy (raczej wyjątkowo) wymiar motywów i fraz pokrywa się z przestrzenią artykulacyjną. Istotny stosunek tonów frazowanych do artykułowanych poznaje się najpewniej przez celowe (jak wyżej) ćwiczenia słuchowe.

Melodyka jako nauka o kształtowaniu tematów muzycznych jest wybitnie wartościową zdobyczą czasów najnowszych. W literaturze muzykologicznej pojawiło się pięć zwłaszcza fundamentalnych dzieł, które dawniejsze przygodne i ogólnikowe uwagi o melodyce (przeważnie w związku z nauką harmonji i kontrapunktu albo w toku rozważań estetycznych) zastąpiły zwartemi szczegółowemi systemami o doniosłem znaczeniu dla nauki kontrapunktu i kompozycji. W chronologicznym porządku ukazały się: 1) „Die Grundlagen des linearen Kontrapunkts”. Ernesta Kurtha (I wyd. 1917), 2) „Melodielehre“ Ernesta Tocha (1923), 3) „Angewandte Musikaesthetik” (rozdziały o melodyce). Hansa Mersmanna (1926) 4) *tegoż* „Musiklehre“ (1929) i 5) „Melodyka Chopina” — Bronisławy *Wójcik Keuprulian*. Dzieła Kurtha i Wójcik K.,
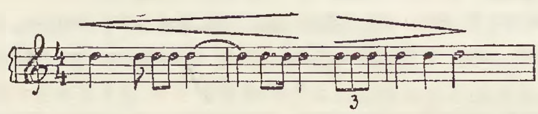
---

[4]) Hans Mersmann w swej książce „Musiklehre“ pisze: „Metrum ist Mass; es misst und begrenzt die Erscheinung des Tones. Es liegt aussen. Rhythmus aber ist Kraft und liegt innen.

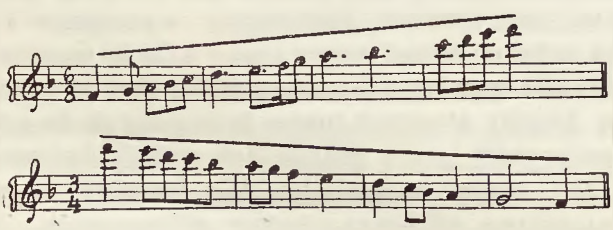
[5]) Słowo element użyte jest tu w najszerszem pojęciu jako niezbędny czynnik konstrukcji muzycznej.

odsłaniające analitycznie tajemnice muzyki Bacha i Chopina, dostarczają bogatych, logicznie uporządkowanych wzorów, ogólnie ważnych dla syntezy melodycznej. Toch i Mersmann stworzyli na podstawie dawniejszej i nowej twórczości europejskiej odrębne systemy budowy tematycznej. Trudno jest dziś w szkole muzycznej zreorganizowanej na nowoczesnych zasadach wychowawczych pominąć wymienione prace, których znajomości domaga się pedagogiczne sumienie nauczycieli teoretyków.

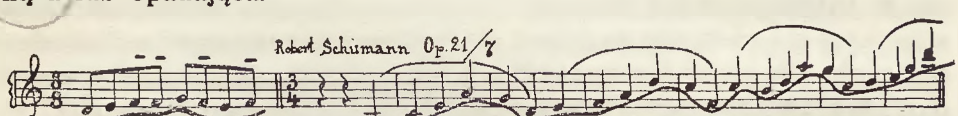
W pierwszym roku szkoły muzycznej średniej wystarczy poznanie zasadniczych typów melodyki i jej pospolite modyfikacje. Pierwowzory wszelkiej tematyki wyrażają: 1) linja prosta pozioma, polegająca na powstawaniu jednego tonu, zwykle w urozmaiconej rytmizacji:



2) linja prosta rosnąca i opadająca (skośna), jaką jest gama rytmizowana:



3) linja falista periheletyczna (centralny ton okalająca) i falista rosnąca lub opadająca:





Z tych prototypów wywodzą się inne kombinacje. Analiza wybranych znakomitych przykładów, których dostarcza literatura muzyczna od chorału gregorjańskiego do utworów najnowszych, przyczynia się w najwyższym stopniu do rozbudzenia krytycyzmu i zmysłu dla melodyki artystycznej; poza tem daje taka selekcja dostateczne przygotowanie

do późniejszej systematycznej nauki o melodyce monodycznej i kontrapunktycznej.

Poznanie wszystkich elementarnych składników żywej linji tematycznej ułatwia zrozumienie roli harmonji i kontrapunktu, zależnie od tego, czy melodja wywodzi się z ducha harmoniki, czy też z czystej niezawisłej linearności. Po ustaleniu praw harmoniki tonalnej, domagającej się budowy tercjowej akordów (natura pierwszego szeregu alikwotów), przystępuję do a k o r d y k i w następującym porządku:

1) Konstrukcja trójdźwięków konsonujących i dysonujących na wszystkich stopniach gam kościelnych i nowoczesnych z wysortowaniem ich według tożsamości splotów interwałowych (wielkie, małe, zwiększone, zmniejszone).

2) Określenie tonacji dur i moll funkcjami T-D-S i znaczenia trójdźwięków zastępczych (II = pS, III = pD, VI = pT, VII = D^7).

3) Niezmienność akordów w przewrotach

4) Pokrewieństwo kwintowe i mediantowe naturalne i dalsze

5) Istota kadencji, jej rola i odmiany

6) Budowa czterodźwięku D^7 na wszystkich stopniach gamy chromatycznej, również akordów septymowych na każdym stopniu gam dur i moll z oznaczeniem ich wielkości i stosunków interwałowych w przewrotach.

7) Tony obce ściśle tonacyjne (jednej gamie właściwe) i alterowane (raczej tylko na przykładach muzycznie ilustrowanych)

8) Pojęcie modulacji (tak samo)

9) Objaśnienie składni akordów nonowych, undecymowych i tercdecymowych

10) Akordy skali całotonowej

11) Akordy politonalne

12) Akordy kwartowe jako zarodek muzyki atonalnej, jak je przedstawia Arnold *Schönberg* w swej „Harmonielehre“ w 12 tonowym układzie czystych kwart, w przeciwstawieniu do 7 tonowych akordów tonalnych:

I a — d — g — c — f — b (ais) — es (dis) — as (gis) — des (cis) —
1 2 3 4 5 6 7 8 9

ges (fis) — (ces) h — e
10 11 12

II a — c (cis) — e — g (gis) — h — d (dis) — f (fis)
1 2 3 4 5 6 7

Cały ten materjał akordowy nie ma nic wspólnego z nauką harmonji, polegającej w pierwszym rzędzie na technice łączenia tych akordów ze sobą. Jest to wstęp do harmonji, który należy do nieodzownych

zadań propedeutyki. Podany tu zakres przedmiotowy nie jest zbyt trudny ani zbyt szeroki, jeśli się uwzględni kilkuletnie przygotowanie muzyczne w szkole muzycznej niższej.

Właściwości techniki kontrapunktycznej poznają uczniowie kursu wstępnego również najpierw wsłuchiwaniem się w poprawnie wykonywane utwory polifoniczne. Rozpoznanie słuchem i wzrokiem kontrapunktu swobodnego pojedynczego i podwójnego (k. potrójny i poczwórny jest tu stanowczo za trudny nawet do „zewnętrznego" stwierdzenia). Imitacja, sekwencja, augmentacja, diminucja, odwrócenie (inwersja) i rak muszą być dokładnie wyjaśnione dla pełnego zrozumienia ukształtowań tematycznych. Kolejno należy przedstawić formy kanonu i fugi w najogólniejszych zarysach na przykład z muzyki Bacha, Mozarta i Beethovena. Ostatecznym celem jest nieomylność w odróżnianiu muzyki polifonicznej od homofonicznej. Z dydaktycznego stanowiska chodzi tu o pracę poglądową, wolną od wszelkich trudności szczegółowych.

O wiele więcej trudności powoduje przygotowawczy wstęp do form muzycznych. Ponieważ wewnętrzna struktura każdej formy wymaga dokładnego opanowania harmonji i kontrapunktu oraz instrumentacji, możliwem jest — w ramach tu zakreślonych — wyłącznie zbliżenie się od strony zewnętrznej. Rozsądną ilustracją przy fortepianie i przy pomocy osiągalnych zespołów kameralnych potrafi rutynowany i dorastający do poziomu swych zadań nauczyciel przedstawić zarysy wszystkich praktykowanych w kompozycji, układów formalnych. Ustosunkowanie się większych członów całokształtu w powszechnie praktykowanych budowach stwierdzają nowicjusze z mechaniczną prawie łatwością. W ten sposób otwiera się szeroka droga do pierwszego i ogólnego poznania — w prawdzie nie istotnych, lecz uchem i okiem „namacalnych" różnic architektonicznych między poszczególnemi formami instrumentalnemi i wokalnemi. Jest to raczej wyznaczanie granic tematycznych w odróżnieniu od analizy szczegółowej; ale też propedeutyka form niczego ponadto uwzględnić nie może.

Podstawowe wiadomości o instrumentach muzycznych obejmują:

1) Surowce tonotwórcze, 2) Znaczenie rezonatora, 3) Klasyfikację instrumentów strunowych, dętych i perkusyjnych, 4) Notację i brzmienie instrumentów transponujących, 5) Znaki przykluczowe, uwydatniające stosunek naturalnej tonacji instrumentów transponujących do tonacji utworu, 6) Skład zespołów kameralnych, symfonicznych i wokalno-instrumentalnych, 7) Układ partytury.

Cały wymieniony program nie wkracza w szczegóły instrumentoznawstwa, przeznaczonego dla ostatnich lat średniej szkoły muzycz-

nej, jak i na szerszych naukowych podstawach w szkole muzycznej wyższej.

Nauka nowoczesnej s e m e j o g r a f j i czyli pisma muzycznego znakowego i słownego nie może być o d d z i e l n y m i jednym ciągiem wyczerpanym przedmiotem dydaktyki, lecz musi się łączyć w równoważnych dawkach z każdym tematem po kolei, by uczniowie potrafili uzmysłowić odpowiednią notacją rozmaite s p l o t y elementów.

Na tem kończy się budowa „fundamentu“.

Prof. Kons. Dr. Józef Koffler (Lwów)

MODULACJA DJATONICZNA

NOWA DROGA NAUCZANIA

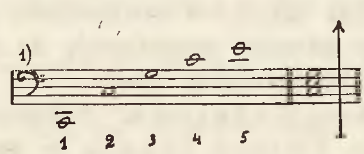
Kto miał sposobność przez dłuższy czas nauczać harmonję zbiorowo, a więc uczniów o różnym stopniu inteligencji, wykształcenia ogólnego i uzdolnienia muzycznego, ten wie dobrze, jak trudno wyuczyć djatoniczną modulację. Niemożliwem jest myśleć o jakiemś uwzględnieniu indywidualności ucznia. Nauczyciel jest szczęśliwy, jeżeli uda mu się nauczyć wszystkich niezawodnie i poprawnie modulować, a rezygnuje chętnie z objawienia indywidualnych „iskier Bożych“ swoich wychowanków.

Udało mi się przy pomocy systemu Riemannowskiego skonstruować środek pomocniczy, który mechanizuje w wysokim stopniu modulowanie. Przy pomocy tego środka nawet najmniej zdolni uczniowie w bardzo krótkim czasie już z łatwością szybko i poprawnie modulują.

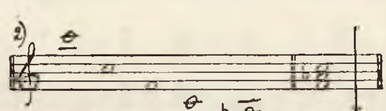
Droga moja jest następująca:

I

Na wstępie objaśniam zasadnicze podstawy dualistycznego systemu definjując akord durowy jako syntezę pierwszych pięciu alikwotów górnych:



Akord zaś mollowy wywodzę z pierwszych pięciu alikwotów dolnych:

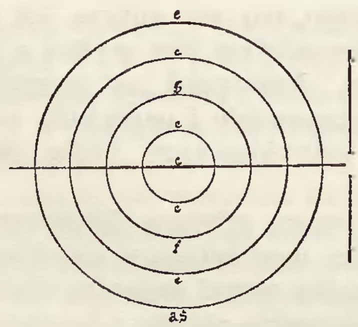


Wprowadzam dla akordu durowego Riemannowski znak: + nad literą nuty zasadniczej, a więc w tym wypadku dla akorou C-dur: $\overset{+}{c}$. Czyta się znak ten: „C-dur“ lub „nad c“. Ponieważ teorja dualistyczna widzi w najwyższym tonie t. zn. kwincie akordu mollowego jego zasadniczą nutę, wprowadza ona jako symbol znak: o nad tą literą. Dla akordu z przykładu 2: $\overset{o}{c}$. Czyta się: „f-moll“ lub „pod c“. Opanowanie dwóch nazw dla każdego akordu mollowego nie sprawia uczniom trudności. Należy stawiać następujące pytania:

a) jak się inaczej nazywa akord np. h — moll?
Odpowiedź: $\overset{o}{\text{fis}}$ („pod fis“).

b) jaki akord jest np. $\overset{o}{\text{cis}}$ („pod cis“)
Odpowiedz: fis moll.

Dla bardziej obrazowego przedstawienia teorji dualistycznej posługuję się następującym rysunkiem wzorem fal wodnych:

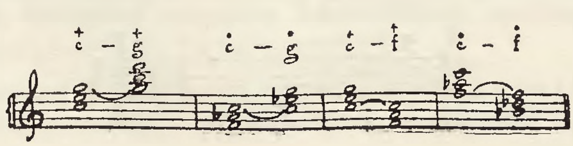


Na podstawie prawa geometrycznego, że każdy punkt na kole jest równo oddalony od środka, uczeń sam otrzymuje w kierunku dolnym akord mollowy.

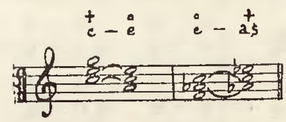
II

Po opanowaniu podwójnej nomenklatury dla akordów mollowych — zwykle po pierwszej już lekcji — i zrozumieniu przez ucznia, że znak tonowy jest symbolem akordu, przystępuję do omówienia pokrewieństwa akordów według następującej tabeli:

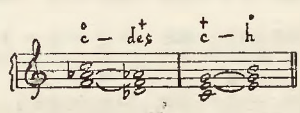
1) Pokrewieństwo kwintowe. Pokrewne są akordy, których symbole odległe są o kwintę czystą w górę i w dół. Symbole mają znaki takie same.



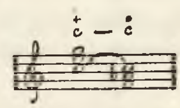
2) P o k r e w i e ń s t w o t e r c j o w e. Pokrewne są akordy, których symbole odległe są o t e r c j ę w i e l k ą w górę i w dół. Symbole są o znakach przeciwnych; znak „pod" (o) przy g ó r n y m tonie tercji.



3) P o k r e w i e ń s t w o s e k u n d o w e (n u t y p r o w a d z ą c e j). Pokrewne są akordy, których symbole odległe są o m a ł ą s e k u n d ę w górę i w dół. Symbole są o znakach przeciwnych; znak „pod" (o) przy d o l n y m tonie sekundy.



4) P o k r e w i e ń s t w o t e g o s a m e g o t o n u. Każdy akord jest pokrewny akordowi, którego symbol ma tę samą literę, lecz o znaku przeciwnym.



III

Po opanowaniu tabeli pokrewieństw przystępuję do modulowania. Modulowanie do tonacji o symbolach odległych o sekundę małą, tercję wielką i kwintę czystą w górę i w dół, (a więc i o septymę wielką, sekstę małą i kwartę czystą) jako wprost pokrewnych, nie przedstawia żadnych trudności.

A. a.) $C - Des = \overset{+}{c} - \overset{+}{des} = \overset{+}{c} - \overset{o}{c} - \overset{+}{des}$

b.) $C - ges = \overset{+}{c} - \overset{o}{des} = \overset{+}{c} - \overset{o}{c} - \overset{+}{des} - \overset{o}{des}$

c.) $f - Des = \overset{o}{c} - \overset{+}{des} = \overset{o}{c} - \overset{+}{des}$

d.) $f - ges = \overset{o}{c} - \overset{o}{des} = \overset{o}{c} - \overset{+}{des} - \overset{o}{des}$

B. a.) $C - H = \overset{+}{c} - \overset{+}{h} = \overset{+}{c} - \overset{o}{h} = \overset{+}{h}$

b.) $C - e = \overset{+}{c} - \overset{o}{h} = \overset{+}{c} - \overset{o}{h}$

c.) f — H $= \overset{o}{c} - \overset{+}{h} = \overset{o}{c} - \overset{+}{c} - \overset{o}{h} - \overset{+}{h}$

d.) f — e $= \overset{o}{c} - \overset{o}{h} = \overset{o}{c} - \overset{+}{c} - \overset{o}{h}$

C. a.) C — E $= \overset{+}{c} - \overset{+}{e} = \overset{+}{c} - \overset{o}{e} - \overset{+}{e}$

b.) C — a $= \overset{+}{c} - \overset{o}{e} = \overset{+}{c} - \overset{o}{e}$

c.) f — E $= \overset{o}{c} - \overset{+}{e} = \overset{o}{c} - \overset{+}{c} - \overset{o}{e} - \overset{+}{e}$

d.) f — a $= \overset{o}{c} - \overset{o}{e} = \overset{o}{c} - \overset{+}{c} - \overset{o}{e}$

D. a.) C — As $= \overset{+}{c} - \overset{+}{as} = \overset{+}{c} = \overset{o}{c} - \overset{+}{as}$

b.) C — des $= c - as = c - c - as - as$

c.) f — As $= \overset{o}{c} - \overset{+}{as} = \overset{o}{c} - \overset{+}{as}$

d.) f — des $= \overset{o}{c} - \overset{o}{as} = \overset{o}{c} - \overset{+}{as} - \overset{o}{as}$

E. a.) C — G $= \overset{+}{c} - \overset{+}{g} = \overset{+}{c} = \overset{+}{g}$

b.) C — c $= \overset{+}{c} - \overset{o}{g} = \overset{+}{c} - \overset{+}{g} - \overset{o}{g}$

c.) f — G $= \overset{o}{c} - \overset{+}{g} = \overset{o}{c} - \overset{o}{g} - \overset{+}{g}$

d.) f — c $= \overset{o}{c} - \overset{o}{g} = \overset{o}{c} - \overset{o}{g}$

F. a.) C — F $= \overset{+}{c} - \overset{+}{f} = \overset{+}{c} - \overset{+}{f}$

b.) C — b $= \overset{+}{c} - \overset{o}{f} = \overset{+}{c} - \overset{+}{f} - \overset{o}{f}$

c.) f — F $= \overset{o}{c} - \overset{+}{f} = \overset{o}{c} - \overset{o}{f} - \overset{+}{f}$

d.) f — b $= \overset{o}{c} - \overset{o}{f} = \overset{o}{c} - \overset{o}{f}$

O ile między symbolami tonacji nie zachodzi stosunek pokrewieństwa posługiwać się należy t o n e m p o ś r e d n i c z ą c y m, t. z. tonem pokrewnym w stosunku do obydwóch tonacyj. Szukanie tonu pośredniczącego udało mi się również zmechanizować za pomocą następującej abeli:

1. Tonacje o symbolach odległych o s e k u n d ę w i e l k ą w górę i w dół łączymy przy pomocy górnej kwinty, jeżeli sekunda się wznosi; zaś dolnej, jeżeli opada.

a.) C — D $= \overset{+}{c} - \overset{+}{d} = \overset{+}{c} - \overset{+}{g} - \overset{+}{d}$

b.) C — g $= \overset{+}{c} - \overset{o}{d} = \overset{+}{c} - \overset{+}{g} - \overset{+}{d} - \overset{o}{d}$

c.) f = D $= \overset{o}{c} - \overset{+}{d} = \overset{o}{c} - \overset{o}{g} - \overset{o}{d} - \overset{+}{d}$

d.) f — g $= \overset{o}{c} - \overset{o}{d} = \overset{o}{c} - \overset{o}{g} - \overset{o}{d}$

e.) C — B $= \overset{+}{c} - \overset{+}{b} = \overset{+}{c} - \overset{+}{f} - \overset{+}{b}$

f.) C — es $= \overset{+}{c} - \overset{o}{b} = \overset{+}{c} - \overset{+}{f} - \overset{+}{b} - \overset{o}{b}$

g.) f — B $= \overset{o}{c} - \overset{+}{b} = \overset{o}{c} - \overset{o}{f} - \overset{o}{b} - \overset{+}{b}$

h.) f — es $= \overset{o}{c} - \overset{o}{b} = \overset{o}{c} - \overset{o}{f} - \overset{o}{b}$

2. Tonacje o symbolach odległych o *tercję małą* w górę i w dół łączymy przy pomocy tonu, który uzupełnia tę tercję na akord durowy lub mollowy, a więc dla tercji c — es następująco: c — es — $\boxed{g}$ lub $\boxed{as}$ — c — es; dla tercji zaś c — a następująco: $\boxed{f}$ — a — c lub a — c — $\boxed{e}$. Dla każdej modulacji otrzymujemy więc dwie drogi. (Ogólnie można powiedzieć, że lepszą jest ta, która ma pokrewieństwo kwinty na końcu).

a.) C — Es $= \overset{+}{c} - \overset{+}{es} = \overset{+}{c} - \overset{+}{g} - \overset{o}{g} - \overset{+}{es}$ lub

$\overset{+}{c} - \overset{o}{c} - \underbrace{\overset{+}{as} - \overset{+}{es}}_{5}$

b.) C — as $= \overset{+}{c} - \overset{o}{es} = \overset{+}{c} - \overset{+}{g} - \overset{o}{g} - \overset{+}{es} - \overset{o}{es}$ lub

$\overset{+}{c} - \overset{o}{c} - \overset{+}{as} - \overset{+}{es} - \overset{o}{es}$

c.) f — Es $= \overset{o}{c} - \overset{+}{es} = \overset{o}{c} - \overset{o}{g} - \overset{+}{es}$ lub

$\overset{o}{c} - \overset{+}{as} - \overset{+}{es}$

d.) f — as $= \overset{o}{c} - \overset{o}{es} = \overset{o}{c} - \overset{o}{g} - \overset{+}{es} - \overset{o}{es}$ lub

$\overset{o}{c} - \overset{+}{as} - \overset{+}{es} - \overset{o}{es}$

e.) C — A $= \overset{+}{c} - \overset{+}{a} = \overset{+}{c} - \overset{+}{f} - \overset{o}{a} - \overset{+}{a}$ lub

$\overset{+}{c} - \underbrace{\overset{o}{e} - \overset{o}{a}}_{5} - \overset{+}{a}$

```
               +   o     +   +   o
f.) C — d  = c — a  = c — f — a  lub
                      +   o   o
                      c — e — a
             o   +     o   o   +   o   +
g.) f — A  = c — a  = c — f — f — a — a  lub
                      o   +   o   o   +
                      c — c — e — a — a
             o   o     o   o   +   o
h.) f — d  = c — a  — c — f — f — a  lub
                      o   +   o   o
                      c — e — e — a
```

3. Tonacje o symbolach odległych o kwintę zwiększoną w górę i w dół łączymy przy pomocy tonu, który uzupełnia tę kwintę na akord zwiększony. (Każda kwarta zmniejszona = kwincie zwiększonej). A więc c — gis następująco: c — e — gis lub c — fes następująco fes — as — c.

```
                     +    +      +   o   +     o     +
a.) C — bis        = c — gis = c — e — e  — gis — gis
                     +    o      +   o   +     o
b.) C — cis        = c — gis = c — e — e  — gis
                     o    +      o   +   o     +     o     +
c.) f — bis        = c — gis = c — c — e  — e — gis — gis
                     o    o      o   +   o     +     o
d.) f — cis        = c — gis = c — c — e  — e — gis
                     +    +      +   o    +    o     +
e.) C — Fes *)     = c — fes = c — c — as — as — fes
                     +    o      +   o    +    o     +     o
f.) C — heses*)    = c — fes = c — c — as — as — fes — fes
                     o    +      o   +    o    +
g.) f — Fes        = c — fes = c — as—as — fes
                     o    o      o   +    o    +     o
h.) f — heses      = c — fes — c — as—as — fes — fes
```

4. Tonacje o symbolach odległych o sekundę zwiększoną, kwartę zwiększoną i sekstę zwiększoną w górę i w dół (każda septyma zmniejszona = sekundzie zwiększonej, każda kwinta zmniejszona = kwarcie zwiększonej, każda tercja zmniejszona=sekście zwiększonej) łączymy pzy pomocy górnej nuty prowadzącej

*) Biorę umyślnie te w praktyce nieistniejące tonacje, by wykazać uniwersalność tego środka modulacyjnego.

górnego tonu lub dolnej nuty prowadzącej dolnego tonu. A więc c — dis następująco: c — $\boxed{h}$ — dis lub c — $\boxed{e}$ — dis; zaś c — fis następująco: c — $\boxed{h}$ — fis lub c — $\boxed{g}$ — fis; natomiast c — ais następująco: c — $\boxed{h}$ — ais.

Z powodu wielkiej ilości przykładów wyprowadzam je tylko dla intersałów górnych.

a.) C — Dis = $\overset{+}{c}$ — $\overset{+}{dis}$ = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{+}{h}$ — $\overset{o}{dis}$ — $\overset{+}{dis}$ lub
$\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{e}$ — $\overset{+}{e}$ — $\overset{o}{dis}$ — $\overset{+}{dis}$

b.) C — gis = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{dis}$ = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{+}{h}$ — $\overset{o}{dis}$ lub
$\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{e}$ — $\overset{+}{e}$ — $\overset{o}{dis}$

c.) f — Dis = $\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{dis}$ = $\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{+}{h}$ — $\overset{o}{dis}$ — $\overset{+}{dis}$ lub
$\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{e}$ — $\overset{+}{e}$ — $\overset{o}{dis}$ — $\overset{+}{dis}$

d.) f — gis = $\overset{o}{c}$ — $\overset{o}{dis}$ = $\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{+}{h}$ — $\overset{o}{dis}$ tub
$\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{e}$ — $\overset{+}{e}$ — $\overset{o}{dis}$

e.) C — fis = $\overset{+}{c}$ — $\overset{+}{fis}$ = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{fis}$ — $\overset{o}{fis}$ — $\overset{+}{fis}$ lub
$\overset{+}{c}$ — $\overset{+}{g}$ — $\overset{o}{fis}$ — $\overset{+}{fis}$

f.) C — h = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{fis}$ = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{o}{fis}$ lub
$\overset{+}{c}$ — $\overset{+}{g}$ — $\overset{o}{fis}$

g.) f — Fis = $\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{fis}$ = $\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{o}{fis}$ — $\overset{+}{fis}$ lub
$\overset{o}{c}$ — $\overset{o}{g}$ — $\overset{+}{g}$ — $\overset{o}{fis}$ — $\overset{+}{fis}$

h.) f — h = $\overset{o}{c}$ — $\overset{o}{fis}$ = $\overset{o}{c}$ — $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{o}{fis}$ lub
$\overset{o}{c}$ — $\overset{o}{g}$ — $\overset{+}{g}$ — $\overset{o}{fis}$

i.) C — Ais = $\overset{+}{c}$ — $\overset{+}{ais}$ = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{h}$ — $\overset{+}{h}$ — $\overset{o}{ais}$ — $\overset{+}{ais}$

j.) C — dis = $\overset{+}{c}$ — $\overset{o}{ais}$ = $\overset{+}{c}$ = $\overset{o}{h}$ — $\overset{+}{h}$ — $\overset{o}{ais}$

o + o + o + o +
k.) f — Ais = c — ais = c — c — h — h — ais — ais

o o o + o + o
l.) f — dis = c — ais = c — c — h — h — ais

Teraz następują grupy o **dwóch** tonach pośredniczących.

5. Tonacje o symbolach odległych o **tercję zwiększoną i prymę podwójnie zwiększoną** w górę i dół łączymy przy pomocy **górnej nuty prowadzącej górnego i dolnej nuty prowadzącej dolnego tonu.** A więc c — eis następująco c — [h] — [fis] — eis; zaś as — ais następująco as — [g] — [h] — ais.

+ + + o o + o +
a.) C — Eis = c — eis = c — h — fis — fis — eis — eis

+ o + o o + o
b.) C — ais = c — eis = c — h — fis — fis — eis

o + o + o o + o +
c.) f — Eis = c — eis = c — c — h — fis — fis — eis — eis

o o o + o o + o
d.) f — ais = c — eis = c — c — h — fis — fis — eis

+ + + o + o + o +
e.) As — Ais = as — ais = as — g — g — h — h — ais — ais

+ o + o + o + o
f.) As — dis = as — ais = as — g — g — h — h — ais

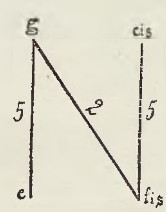
o + o + o + o + o +
g.) des — Ais = as — ais = as — as — g — g — h — h — ais — ais

o o o + o + o + o
h.) des — dis = as — ais = as — as — g — g — h — h — ais

Te modulacje wyglądają jak niepotrzebna zabawka; pomijając świetną gimnastykę duchową mają one również czasem praktyczne zastosowanie, n. p.

+ o + o o + o
B — gis = b — dis = b — a — e — e — dis.

6. Tonacje o symbolach odległych o **ton chromatyczny** w górę i w dół łączymy przy pomocy następującego rysunku:



Dla tonów chromatycznych wznoszących wznosić się, dla opadających opadać.

a.) C — Cis = $\overset{+}{\text{c}}$ — $\overset{+}{\text{cis}}$ = $\overset{+}{\text{c}}$ — $\overset{+}{\text{g}}$ — $\overset{o}{\text{fis}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$ — $\overset{+}{\text{cis}}$

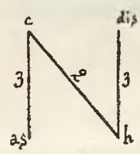
b.) C — fis = $\overset{+}{\text{c}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$ = $\overset{+}{\text{c}}$ — $\overset{+}{\text{g}}$ — $\overset{o}{\text{fis}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$

c.) f — Cis = $\overset{o}{\text{c}}$ — $\overset{+}{\text{cis}}$ = $\overset{o}{\text{c}}$ — $\overset{o}{\text{g}}$ — $\overset{+}{\text{g}}$ — $\overset{o}{\text{fis}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$ — $\overset{+}{\text{cis}}$

d.) f — fis = $\overset{o}{\text{c}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$ = $\overset{o}{\text{c}}$ — $\overset{o}{\text{g}}$ — $\overset{+}{\text{g}}$ — $\overset{o}{\text{fis}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$

lub opadając Cis — C = $\overset{+}{\text{cis}}$ — $\overset{+}{\text{c}}$ = $\overset{+}{\text{cis}}$ — $\overset{+}{\text{fis}}$ — $\overset{o}{\text{fis}}$ — $\overset{+}{\text{g}}$ — $\overset{+}{\text{c}}$ i. t. d.

7. Tonacje o symbolach odległych o kwartę podwójnie zwiększoną łączymy również przy pomocy litery N, tylko że boczne ściany są tercjami, n. p.



a.) As — Dis = $\overset{+}{\text{as}}$ — $\overset{+}{\text{dis}}$ = $\overset{+}{\text{as}}$ — $\overset{o}{\text{c}}$ — $\overset{+}{\text{c}}$ — $\overset{o}{\text{h}}$ — $\overset{+}{\text{h}}$ — $\overset{o}{\text{dis}}$ — $\overset{+}{\text{dis}}$

b.) As — gis = $\overset{+}{\text{as}}$ — $\overset{o}{\text{dis}}$ = $\overset{+}{\text{as}}$ — $\overset{o}{\text{c}}$ — $\overset{+}{\text{c}}$ — $\overset{o}{\text{h}}$ — $\overset{+}{\text{h}}$ — $\overset{o}{\text{dis}}$ i. t. d.

8. Tonacje o symbolach enharmonicznie identycznych łączymy wznosząc się tercjami wielkiemi do tonu krzyżykowego, opadając do tonu bemolowego.

Des — Cis = $\overset{+}{\text{des}}$ — $\overset{+}{\text{cis}}$ = $\overset{+}{\text{des}}$ — $\overset{o}{\text{f}}$ — $\overset{+}{\text{f}}$ = $\overset{o}{\text{a}}$ — $\overset{+}{\text{a}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$ — $\overset{+}{\text{cis}}$

Des — fis = $\overset{+}{\text{des}}$ — $\overset{o}{\text{fis}}$ = $\overset{+}{\text{des}}$ — $\overset{o}{\text{f}}$ — $\overset{+}{\text{f}}$ — $\overset{o}{\text{a}}$ — $\overset{+}{\text{a}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$ lub na odwrót

Cis — Des = $\overset{+}{\text{cis}}$ — $\overset{+}{\text{des}}$ = $\overset{+}{\text{cis}}$ — $\overset{o}{\text{cis}}$ — $\overset{+}{\text{a}}$ — $\overset{o}{\text{a}}$ — $\overset{+}{\text{f}}$ — $\overset{o}{\text{f}}$ — $\overset{+}{\text{des}}$ i t. d.

Z opanowaniem tej tabeli uczeń umie wszystkie najbardziej skomplikowane modulacje djatoniczne rozwiązywać zarówno na papierze jak i na instrumencie. Podaję mu tylko jeszcze tabelę kadencji, które należy umieszczać przed ostatnim tonem formuły.

1. Jeżeli przedostatatni akord jest IV stopniem następuje: IV | I^6_4 V^7 | I || lub IV II^7 | I^6_4 V^7 | I ||.

2. Jeżeli przedostatni akord jest VI stopniem następuje: VI IV | I_4^6 V^7 | I ||

3. Jeżeli przedostatni akord jest V stopniem następuje kadencja zwodnicza.
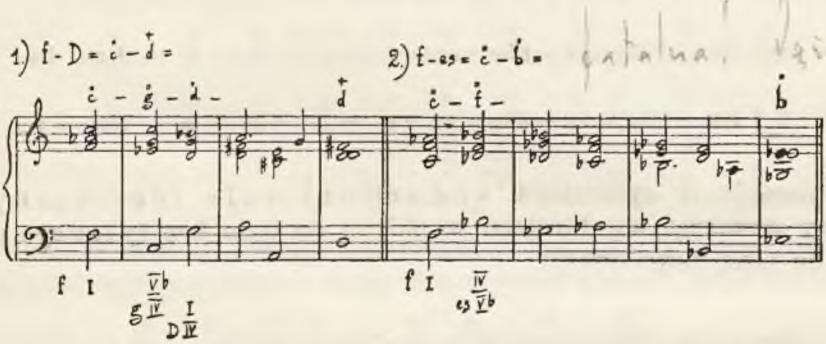
4. Jeżeli przedostatni akord jest III stopniem następuje: III | VI IV | I_4^6 V^7 | I || lub krótsza III II_6 | I_4^6 V^7 | I ||.
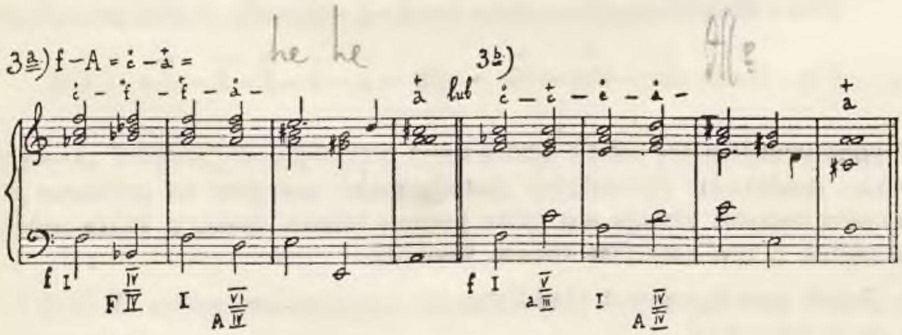
5. Jeżeli przedostatni akord w mollowych tonacjach jest akordem mollowym V-tego stopnia nstępuje: III i kadencja jak pod 4.
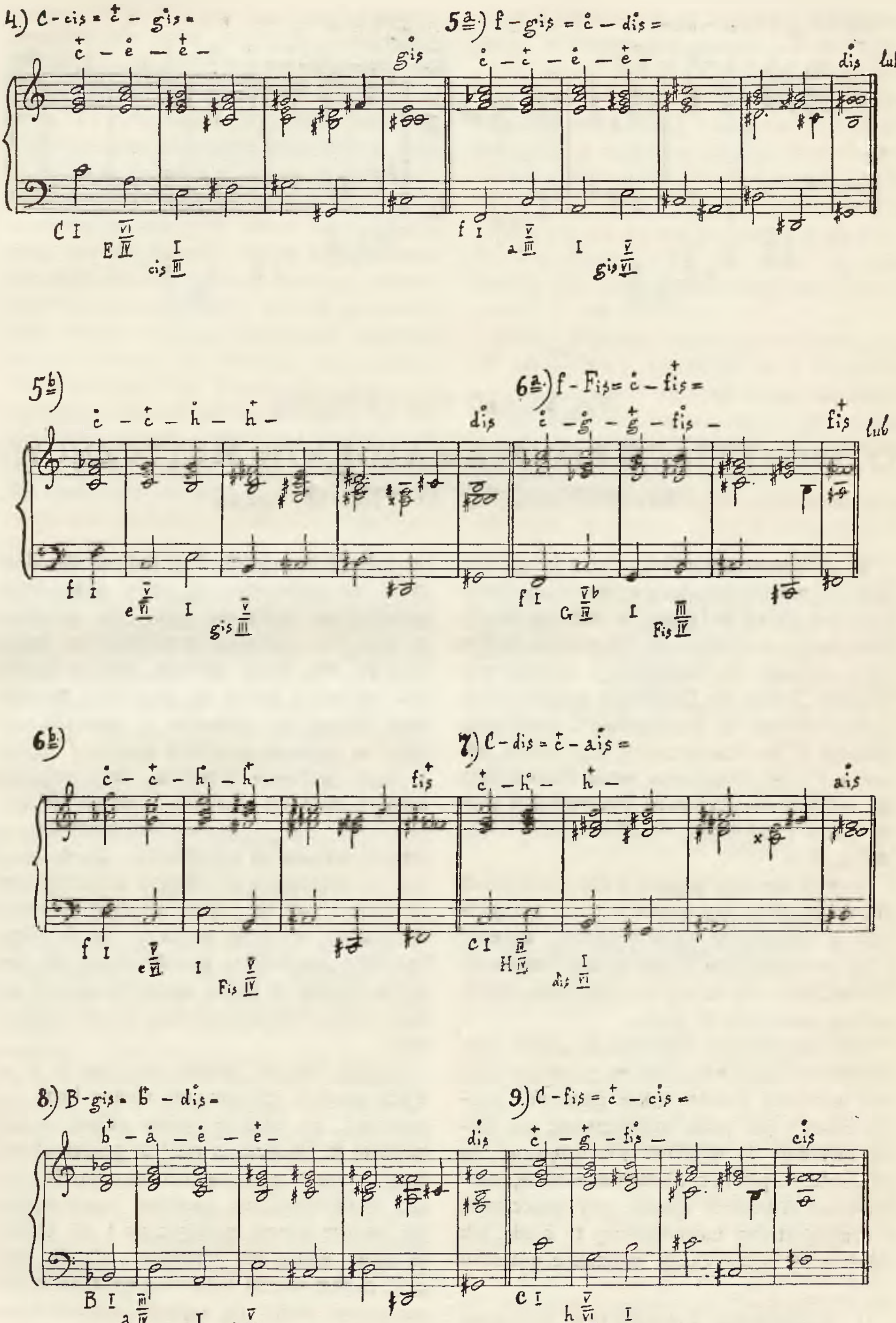
Podaję niektóre z modulacji omówionych w rozdziale III wraz z kadencjami w układzie cztero-głosowym.

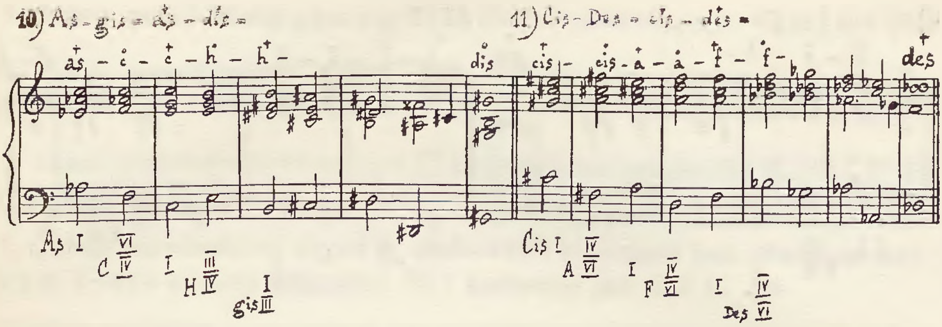
Uczeń pisze lub gra naprzód modulację według formuły, następnie analizuje podpisując lub wymawiając stopnie. Ostatnie przykłady wskazują, że ten system modulowania jest naprawdę djatoniczny, bo nawet nie uwzględnia skali temperowanej.

PRZYKŁADY:






4) C-cis = c – gis =
gis
5a) f – gis = c – dis =
dis lub
C I
E
cis
f I
a
I
gis
5b)
6a) f – Fis = c – fis =
fis lub
f I
e
I
gis
f I
G
I
Fis
6b)
7) C – dis = c – ais =
fis
ais
f I
e
I
Fis
C I
H
dis
8) B – gis = b – dis =
dis
B I
a
I
gis
9) C – fis = c – cis =
cis
C I
h
fis



MATERJAŁY HISTORYCZNE

O ORGANIZACJI KONSERWATORJÓW MUZYCZNCYH W NIEMCZECH OK. R. 1810

W „Allgemeine musikalische Zeitung" wydawanej przez znaną firmę wydawniczą Breitkopf und Härtel w Lipsku, w numerze 64-ym dwunastego rocznika z dn. 19 grudnia 1810 [1]) roku znajduje się interesujący artykuł pod tytułem „Ueber die Errichtung musikalischer Conservatorien in Deutschland", podpisany literami D. K. Założycielem tego pisma, jak również jego redaktorem przez dwadzieścia lat, od 1798 do 1818 roku był wówczas znany poeta i publicysta Friedrich Johann Rochlitz.

Artykuł ten daje pojęcie o tem, jakie przed stu dwudziestu laty w szkolnictwie muzycznem w Niemczech były projekty, dążenia i jak je rozumiano. A jest to tem ciekawsze dla nas, gdzie się buduje obecnie nowe szkolnictwo muzyczne w kraju.

We wstępie autor zaznacza, że „jeżeli z pewnego punktu widzenia na pierwszy rzut oka możnaby uważać takie chmurne i ubogie czasy", jak jemu współczesne, „za nieodpowiednie do wielkich przedsięwzięć, to jednakże, po pewnem zastanowieniu się, zniknie wnet ta próżna obawa, gdy przeciwnie z drugiej strony uświadomimy to sobie, jak właśnie też same czasy podziałać potrafiły na pobudzenie energji i jej rozwój; jak ubieganie się szlachetne, to znów przeciwnie, pobudzające ludzi, by tylko nie pozostać w tyle, lecz pokazać współbraciom swoją twórczą siłę, która istotnie zbyt pospolitą być nie może, ażeby na owe czasy wartość mieć mogła; jak wreszcie z lepszych najlepsi są zapałem ożywieni, wielkie i piękne z tego ogólnego konfliktu, tego kryzysu ogólnej ludzkiej choroby, nietylko do wyratowania, lecz jakby ogniem oczyszczone jeszcze piękniejby wypływały. Duch czasu wzywa właśnie do podobnych przedsięwzięć również i sztukę, i tem większą napełnia wszystkich ufnością przez to, że dodatnie rezultaty podobnych przedsięwzięć dla pożytku wiedzy w kilku miejscowościach zostały przez współczesnych z radością przyjęte".

Według zdania autora artykułu to w owych czasach jeszcze: „nia można temu zaprzeczyć, że właśnie żaden odłam sztuki ludzkiej w Niemczech nie jest gorzej obsłużony i przez swą jawną pieczołowitość i dalsze wydoskonalanie zarówno teoretycznie, jak jeszcze więcej praktycznie i dla żadnej ze sztuk mniej nie uczyniono, niż dla muzyki, co tem więcej zadziwiać musi, że zmysł muzyczny widzi się ogólnie rozprzestrzeniony. Otrzymuje się wskazówki na tak

[1]) Warszawskie Towarzystwo Muzyczne jest w posiadaniu roczników tego pisma.

zwane sztuki mówione w szkołach i uniwersytetach; dla sztuk pięknych kształcących (w których jednakże ma się na myśli wciąż tylko malarstwo, rzeźbę i budownictwo) istnieją w wielu miastach muzea, akademje i tym podobne instytucje; tylko jeszcze sztuki muzycznej nie uważano za godną podobnego zaszczytnego traktowania. Każdy, kto czuje się na siłach, by stanąć na wyżynach, musi przejść męczącą drogę samokształcenia, jeśli nie stać go na poważnego mistrza, (i dobrze mu, jeśli wtedy chętnie pozostanie przy swojej własnej, oryginalnej doświadczalnej drodze), lub dostanie się w ręce lichych kierowników, którzy, choć jego oryginalności spaczyć nie są w stanie, ale niestety zbyt często praktyczną wiedzę zaraz w pierwszym zarysie wypaczają.—Że tamte, dla wymienionych sztuk już istniejące instytucje, wiele dobrego wytwarzają, nikt temu nie zaprzeczy; ale również i temu, że w ich urządzeniu jest nader wiele braków". Więc też, według autora artykułu, jeśli o podobnych instytucjach muzycznych miałaby być mowa, to byłoby pożądanem, nie na takowe wzory wskazywać i by dalej nic nie żądać, jak właśnie według podobnego planu nie urządzać również żadnych muzycznych muzeów, akademji i t. p. kształcących instytucji". Tak więc autor nie uważa za uroszczenie lub przesadę, jeśli „od tamtych dobrze znanych konserwatorjów w Paryżu, oraz w kilku włoskich miejscowościach, nic więcej, jak tylko nazwa użytą została. Ta sama idea, która nam przewodzi, mianowicie s z t u k ę m u z y c z n ą d o s i ę g n ą ć i d a l e j j ą p o p r o w a d z i ć, musiało zapewne bezsprzecznie snuć się w umysłach założycieli owych instytucji, jak to już sama nazwa wskazuje: C o n s e r v a t o r i o (od c o n s e r v a r e — zachować): z trudnością jednakże możnaby się z tamtą spotkać lub połączyć co do wyboru środków. Również mało znamy godne pochwały Pestalozziego-Pfeifera przedsięwzięcie [2]) i to, co poniekąd potem zostało utworzone przez Zeltera w Prusach w Królewcu, uważać należy, jako zupełnie odpowiadające idei propagowanej w niniejszym artykule. Ona przedstawia się mianowicie, w następujący sposób: „U t w o r z y ć t a k ą i n s t y t u c j ę, k t ó r a b y o b e j m o w a ł a c a ł o ś ć s z t u k i m u z y c z n e j, t o z n a c z y w o k a l n e j i i n s t r u m e n t a l n e j m u z y k i, a m i a n o w i c i e j e j t e o r e t y c z n e i p r a k t y c z n e z a s t o s o w a n i e i k t ó r a b y p o p r o w a d z i ł a o d s a m y c h p o c z ą t k ó w a ż d o n a j w y ż s z e g o s t o p n i a d o s k o n a ł o ś c i. To nie może się stać inaczej, jak tylko przez stopniowe kształcenie i to tak właśnie:

Należy posiawić nauczanie sztuki muzycznej na równym poziomie, co i nauczanie ogólne. A zatem naprzód należy utworzyć szkoły muzyczne, podzielone na jakie mniej więcej trzy oddziały, w niższym oddziele uczyłyby się dzieci w wieku od 5 — 10 lat pierwszych zasad muzyki: śpiewania gam, solfeggio, śpiewania łatwych melodyjnych utworów jedno- i dwugłosowo, dokładnej znajomości interwali i głównych akordów, a w szczególności umiejętności chwytania ich słuchem, znajomości nut i ich pisania, wszystkich rodzajów taktu, kluczy — sopranowego, skrzypcowego i basowego. Potem dołączają się do tego ćwiczenia na fortepianie dla wszystkich bez wyjątku, (gdyż nawet śpiewacy muszą władać grą na fortepianie chociażby tylko dla akompaniamentu), do którego to celu musi służyć 5 — 6 instrumentów na miejscu, a nadto wymaga się od wszystkich umiejętności gry na skrzypcach. Do tych ćwiczeń wyznacza się dziennie 3 godziny nauki, trzy drugie do innych ogólnych nauk szkolnych. Przedmioty muzyczne wykładałoby dwóch nauczycieli, ogólne zaś jeden.

W klasie drugiej nauczanoby uczniów w wieku od 10 — 13 lat dalszej umiejętności pozostałych kluczy, więcej złożonych akordów w 3- i 4- głosowym śpiewie; dalszej nauki gry na fortepianie i skrzypcach; do tego przybywa jeszcze altówka, flet, klarnet i waltornia. Tu również byłoby w programie także uprawianie wielogłosowej instrumentalnej muzyki. Muzyce poświęca się w tej klasie cztery godziny dziennie, ogólnej zaś nauce szkolnej trzy. Do przedmiotów muzycznych potrzeba 3 nauczycieli, a do nauk ogólnych jednego.

---

[2]) Wówczas nabierające rozgłosu.

W wyższej zaś klasie, gdzie byliby uczniowie od 13 do 16 lat najwyżej, uprawianym byłby pełny śpiew głosowv, uzupełniany przez samych nauczycieli. Zaznajamianoby tam z pierwiastkami matematycznego obrachowywania brzmienia, oraz akustyki, historyczne dane o najlepszych mistrzach, ćwiczenia przy fortepianie w czytaniu partytur i w dyrekcji, zaznajamianoby tam ze skalą wszystkich instrumentów i z rozpisywaniem na takowe; uprawianoby ćwiczenia w samodzielnem komponowaniu i w tworzeniu warjacji na dany temat i t. p. Na instrumentach, poznawanych już przedtem w niższych klasach, tu musiałaby być większa doskonałość osiągana, ale wyróżniające się talenta szczególnie rozwinięte i przygotowane do śpiewu i gry solowej. Tu następuje zapoznanie z nowemi instrumentami muzycznemi: wiolonczelą, obojem, basethornem, tu są dawane wskazówki do gry organowej.

Na to wszystko przeznacza się 5 godzin dziennie; cztery godziny przeznacza się na studja naukowe ogólne i naukę języków (ta ostatnia nauka, jak łacina, byłaby już od niższych klas prowadzona). Jest to zapewne nie zbyt wiele, gdy się zważy, że poza szkolnemi godzinami, których jednakże zwykle bywa siedem, dzieci miewają jeszcze w domu muzykę, oraz lekcje języków. Zresztą, już w pierwszej klasie uprawianoby połączoną wokalną i instrumentalną muzykę przez dwa wieczory tygodniowo, przyczem lepsi z drugiej klasy pomagać by mogli w trzeciej klasie. Ta wyższa klasa posiadałaby czterech nauczycieli muzyki i dwóch do nauk ogólnych. Cała szkoła zatem prócz dyrektora, który całością kieruje i rozplanowywa, zatrudniałaby najwyżej tylko czterech nauczycieli muzyków i dwóch do przedmiotów ogólnych, którzyby we wszystkich trzech klasach nauczali. Wszystkie stanowiska nauczycielskie byłyby wyznaczane przez władze uniwersyteckie, jako zakład centralny, jak o tem później będzie mowa*. Ale tu nie jest jeszcze koniec nauki, bo wiedza jest nieskończona!

Jeżeliby więc uczniowie tym sposobem zostali należycie przygotowani, to poszliby na dopełnienie swego wykształcenia do uniwersytetu. Byłby bardzo pożądany na dokończenie studjów takowych w większych państwach niemieckich n a j w y d a t n i e j s z y u n i w e r s y t e t wzbogacony nadto f a k u l t e t e m s z t u k p i ę k n y c h w y z w o l o n y c h, który by się rozdzielił na cztery gałęzie: muzyki, malarstwa, rzeźby i budownictwa. Tylko taka miejscowość jest w możności zupełnie odpowiadać niniejszej idei, jeżeli jest miastem stołecznem, jak Wiedeń, Berlin. Tam bowiem najwybitniejsi uczeni wykładają z dziedziny filozoficzno-estetycznej sztuki, a zarazem i część praktyczna jest doprowadzona do najwyższych szczytów doskonałości. Stałe kolegja, tworzące zwykły cykl przedmiotów wykładanych, byłyby tam: historja muzyki, akustyka, matematyczna nauka o dźwięku, estetyka muzyczna, prozodja i metryczność, wskazówki do nauki kompozycji przy różnorodnysh rodzajach stylu i t. p. Z nowych instrumentów, których przedtem nie uczono, przybywają tu jeszcze violon [3]), trąbka i puzon (o kotłach i tym podobnych zaledwie by się wzmiankowało), na których to w krótkim czasie nie trudno uzyskać odpowiednią biegłość po przejściu nauki szkolnej. Że do studjów teoretycznych j e d e n nauczyciel w uniwersytecie by nie wystarczył i że w szczególności też na dokończenie praktyczne kilku ich być musi, samo przez się to się rozumie, chociaż jeden, jako stały prezes owego specjalnego muzycznego wydziału tego fakultetu, musiałby objąć kierunek praktycznych ćwiczeń, które tygodniowo trzy wieczory zająć by musiały, jeden dla muzyki wokalnej, drugi dla instrumentalnej, a trzeci zaś dla obu połączonych.

Uniwersytet stałby się przeto centralnym i łączącym punktem również i dla sztuki muzycznej i stamtąd też szkoły muzyczne znajdujące się w kraju byłyby obsadzone odpowiedniemi nauczycielami. Pomyślawszy więc, że w takiem państwie, jak Prusy, np. przy jednym uniwersytecie tylko był wydział sztuk pięknych, a 8 szkół muzycznych zawodowych w kraju, mogłaby już w trzy lata wejść praca organizacyjua w bieg prawidłowy, gdyby przy zawiązywaniu uniwer-

---

[3]) Rodzaj skrzypiec.

sytetu w Berlinie odrazu podobny oddział założony został. Dla tych ośmiu szkół potrzebni by byli nauczyciele w liczbie 32-ch, oraz 8 dyrektorów, którzy w trzechletnim okresie czasu mogli by przejść dokładnie całkowity kurs nauk. Jest dosyć, doprawdy, młodych utalentowanych ludzi, którzy w ćwiczeniach praktycznych już tak dalece się posunęli, że im jeszcze tylko brak owego wyższego uniwersyteckiego dopełnienia, które by im dalszą pracę nauczycielską zapoczątkować mogły. Jedna z ośmiu szkół wzmiankowanych mogłaby być w samym Berlinie, reszta zaś szkół w liczbie siedmiu w ważniejszych prowincjonalnych miastach, jak np. Wrocław, Głogów, Branibork, Frankfurt nad Odrą, Szczecin, (Gdańsk), Elbląg, Królewiec w Prusach. Jedno królewskie rozporządzenie mogłoby zabezpieczyć umieszczenie takiego przyszłego fachowca muzycznego na posadzie organisty, czy w jakiej kapeli i na tym podobnych zajęciach zawodowych, który by do jednej z tych szkół uczęszczał i porządnie nauki wystudjował, a szkołom takim już od samego początku nie brakowałoby na uczących się i tak więc ten pozorny przymus jaknajwspanialsze wydałby wyniki, (niestety, nawet nie możnaby inaczej kierować tak dużą gromadą ludzi); tak wyrabiałoby się poczucie estetyczne oraz szlachetne obyczaje przez sztukę muzyczną ogólnie ukształcającą i posuwającą się ku coraz większej doskonałości, tak, że ta sztuka w historji człowieczeństwa kulminacyjny punkt przechodzi. Należałoby zaznaczyć, że w jednej instytucji, jakby ją sobie w umyśle wyobrazić się dało, tylko tacy członkowie mogli by się znajdować, którzy by się całkowicie muzyce poświęcili; tak że tym sposobem co do tego nawet pytania być nie może, ażeby do ostatecznego kształcenia przyszli adepci sztuki nie byli zmuszeni iść daleko od rodzinnego miasta i od ojczyzny i nie inaczej, niż jako młodzi słuchacze nauk. Ale cóż byłoby z niezamożnymi? Należy tylko zobaczyć, że $^2/_3$ młodzieży studjującej w jakimś uniwersytecie jest niezamożną, że utrzymuje się stypendjami i dawaniem lekcyj, jako członkowie seminarjów, (takowe i dla sztuki muzycznej w uniwersytecie mogłyby być potem zakładane). Co by jednakże teraz tyczyło dzieci, to trzeba by było rodziców, obdarzonych pewnem poczuciem artystycznem, należało by ich pobudzić, ażeby rzeczywistym talentem swoich dzieci poważnie się zaopiekowali, i wierząc w takowy, zapewne do ich wydoskonalenia się w sztuce wszystkich swoich sił dołożyli; a zatem, co się tyczy małych, w razie okazującej się potrzeby, ażeby odrazu od pierwszej zaraz chwili nie spaczono, trzeba by było ich posłać do muzycznej szkoły chociażby w jakiej oddalonej miejscowości. Natomiast nieświatli, a przeważnie słabi rodzice, którzyby ukrytego talentu swoich dzieci wyszukać nie potrafili, ani też wiedzą, jak go ocenić mają, tem samem zapewne bardzo swemu dziecku szkodzą, przytłumiając jego wrodzone instynktowne dążenia, ale kiedy tylko się w ich dzieciach oryginalna iskra obudzi, to równie mało będą w możności ją zagłuszać, jak to ojciec boskiego Jana Seb. Bacha uczynić potrafił *). Że wiele obiecujących talentów tym sposobem jeszcze ciągle się marnuje i zmarnuje się jeszcze nieraz na świecie, niestety, z bólem serca widzi się to na każdym niemal kroku codziennie, i to jest doprawdy prawdziwe nieszczęście. Że to jednakże w naszej sztuce najczęściej się zdarza, pochodzi zapewne nader często właśnie z tego, że jeszcze brak jest takich zbawiennych muzycznych instytucyj".

Tu wygłasza autor artykułu poglądy swoje, no i zapewne ówczesnego społeczeństwa na kształcenie kobiet w muzyce. Według niego bowiem nie można jednakże wielkich ideowych korzyści takowych instytucyj, oraz samego kształcenia w sztuce roztaczać jedynie na chłopców i młodzieńców. Że jednakże płeć żeńska, stosownie do swej natury, nie cały kurs, dla mężczyzn przepisany ukończyć i przeprowadzić jest w stanie, więc byłyby w wyszczególnionych przedtem miastach, niezależnie od tamtych zawodowych szkół muzycznych, zakładane jeszcze instytuty muzyczne dla dziewcząt, gdzieby tylko śpiewu i gry fortepianowej udzielali ci sami nauczycielowie, co i w męskich szkołach i to dziennie po dwie godziny. W gę-

*) S. Forkel'a. Życie Bacha.

sto zaludnionych miastach, jak np. w Berlinie lub Wiedniu, były by zapewne owe instytuty panien licznie nawiedzane przez adeptki sztuki, i wtedy dopiero wykonywanie większych utworów muzycznych byłoby umożliwione, bo inaczej między młodzieńcami› czerpiącymi swą wiedzę w uniwersytecie, ze względu na ich wiek starszy, zbyt mało by się sopranów znalazło". Tutaj autor wyraźnie miał na względzie i cele utylitarne, ażeby umożliwić wykonywanie wielkich dzieł ansamblowych, jak kantaty i oratorja.

„Że jednakże w szkołach muzycznych u uczniów drugiej klasy trudności czytania nut, oraz taktów złożonych już bywałyby przezwyciężane, mogliby więc zarówno chłopcy, jak i dziewczęta z takowych szkół do wykonywania owych większych utworów wokalnych w określone wieczory być brani do pomocy". Dalej zapytuje autor: „A czy też taki stołeczny zakład artystyczny ze swojemi odgałęzieniami w owych ciężkich czasach byłby wykonalny, ze względu na powszechne narzekanie na brak pieniędzy, o tem możnaby jeszcze pomówić. Według mniej więcej przybliżonego obrachunku, mogłoby zaprowadzenie całości w pierwszym roku istnienia wykładów muzycznych w uniwersytecie i prowincjonalnych szkołach muzycznych kosztować conajwyżej 55 — 60000 r. talarów, przyczem miejscowe zakupy instrumentów i nut, a zwłaszcza płace profesorów i nauczycieli, a nawet stypendja dla niezamożnych uczniów, byłyby już w to wliczone. W następnych zaś latach byłaby dostateczną suma conajwyżej 35 — 40000 r. talarów; i na dostarczenie takiej niewielkiej sumy dla osiągnięcia tak wielkiego celu, nie potrzebowanoby wcale nowego wydatku, musiano by jednakże ustawowo rzecz p r z e p r o w a d z i ć, opierając na wieczystym czynszu". Tu zaczął autor powyższego artykułu przemawiać do możnych tego świata, — a więc: „Pruski szlachetny władca mógłby wystawić ten wieczysty pomnik swej powszechnie czczonej małżonce, która dla sztuki muzycznej zawsze szczerą wrażliwość okazywała. Przez mianowanie zasłużonego Zeltera profesorem muzyki, władze wzbudziły nadzieję, że i na sztukę muzyczną należyta uwaga będzie zwrócona. Ale kiedy ten myślący artysta sam jeden tam tylko figuruje, to jeszcze zbyt mało jest zdziałane i jeszcze zbyt daleko jest się od celu, do którego się dąży".

Tu następuje znowu dalsza apostrofa do panujących książąt i możnych, że „na wszystko szlachetne i podniosłe wrażliwi książęta, cesarz Franciszek II, królowie — saski i bawarski, hercogowie Weimaru, Frankfurtu, Gotha i inni zechcieliby tę ideę, przez nich wskazaną, zatwierdzić, i w miastach, jak Wiedeń, Monachjum, uzupełnić uniwersytety wydziałem muzycznym, w innych zaś miejscowościach zakładając szkoły muzyczne.

Tylko w krótkości i w przybliżeniu dla danych miejscowości plan mógłby być przedstawiony. Bez powziętego mniemania należy wyrazić upragnione życzenie, jeśliby jego niewykonalność przez wiarogodnych ludzi była dowiedziona, jeszcze lepiej, z zatrzymaniem tej idei, a modyfikację takowej sprawniejszym i silniejszym oddając ją rękom, do wykonania, niż byłyby niemi te właśnie, którym zostały poruczone. Możnaby zresztą pozostawić odpowiednie pole do rozważania o organizacji i wewnętrznem urządzeniu podobnej instytucji, to znaczy, o zaprowadzonym przy jej zakładaniu odpowiednim biegu i wysnutej ztąd zaobserwowanej metodzie, udzielając wkrótce cośkolwiek z nastręczających się obserwacyj". Zapowiedzią dalszych uwag i obserwacyj kończy się więc artykuł. Chociaż poglądy tu wygłaszane są już, jak na nasze czasy zbyt spóźnione, jednakże znajduje się tu niejedna myśl ciekawa, dobra i pożyteczna.

Feliks Starczewski (Warszawa).

SPRAWOZDANIA

v. Kries Joh.: Wer ist musikalisch? Gedanken zur Psychologie der Tonkunst. Berlin 1926. Springer-Verlag. 8⁰, 154 str.

Wyrazami „muzykalność", „muzykalny", „niemuzykalny" operujemy często, tak w mowie potocznej, w prasie codziennej, jak i w naukach, rozprawach i artykułach, nie mając właściwie jasnego wyobrażenia o zdolnościach wzgl. o ich braku, które temi nazwami oznaczamy. Brak krótkiej i jasnej definicji „muzykalności" pochodzi nie tylko stąd, że psychologja naukowa prawie zupełnie nie zajmowała się dotąd tym problemem, ale również i z samego, dość skomplikowanego charakteru tego, co nazywamy „muzykalnością". Oprócz Billrotha, który w pracy „Wer ist musikalisch" (1896) starał się ten problem omówić nieco szerzej, i Revesza, który w swej krótkiej rozprawce „Über musikalische Begabumg" (1914) zajął się sposobem badania. muzykalności, literatura odnosząca się do tego problemu jest prawie żadna. (Przyp redakcji: Zwrócić jednakże należy uwagę na prace amerykańskiego psychologa Karola Emila Seashore). Definicje Wundta, Mayera i innych, nie ujmują istoty muzykalności, wywody innych, mniej lub więcej ścisłe niezawsze podchodzą do tej kwestji we właściwy sposób. Dopiero praca Kriesa przynosi pierwsze naukowe postawienie problemu muzykalności i pierwsze — choć niezupełne i nie ostateczne — jego rozwiązanie. Mimo że autor nie rości sobie pretensyj do tego, by dać w swej książce ostateczne rozstrzygnięcie tej kwestji, tworzy jednak dzieło podstawowe, które może stanowić punkt wyjścia i wytyczną wszelkich dalszych badań w tym zakresie. To też w skąpej literaturze z tej dziedziny, która ukazała się także już po wydaniu tej książki (np. rozprawy M. v. Briessen, Reutera i in.) zaznaczają się wpływy Kriesa w sposób nie dający się zaprzeczyć. Kries pierwszy, opierając się na głębokiej wiedzy w zakresie fizjologji i psychologji, postawił jasno twierdzenie, że muzykalność jest dyspozycją złożoną, jest kompleksem wielu szczegółowych uzdolnień, że układ dyspozycji w tym kompleksie może być rozmaity, a co za tem idzie, że istnieją różne typy, a nie tylko stopnie muzykalności. On pierwszy dokładnie opisał, jakie dyspozycje muszą wchodzić w skład tego, co nazywamy „muzykalnością" i w jakich stosunkach wzajemnych muszą one pozostawać. Analizując wnikliwie ogół czynności psychicznych, które spełnia człowiek w czasie słuchania muzyki, doszedł do następujących wyników. W kompleksie dyspozycyj, które składają się na zdolności muzyczne, należy wyróżnić i wyodrębnić dwie główne grupy: 1) dyspozycje intelektualne, 2) uczuciowe, wśród tych ostatnich zaś dyspozycje: a) do uczuć estetycznych, b) do emocyj uczuć pozaestetycznych. Zakres dyspozycyj intellektualnych tworzą według Kriesa: **1.** poczucie czasu czyli zmysł rytmiczny, mający swe źródło w porównywaniu odległości czasowych, na który składają się a) czułość w odróżnianiu odległości czasowych, b) zdolność rozpoznawania form rytmicznych i c) zdolność ujęcia absolutnych wartości czasowych i ich zmian, czyli zmysł tempa; — **2.** czułość słuchu, t. j. dokładność w porównaniu i rozróżnieniu rozmaitych wysokości dźwięków, niezależnie od ich barwy. W związku z tem omawia autor różne stopnie czułości słuchu: a) słuch relatywny, będący wyrazem przeciętnej czułości słuchu, b) słuch absolutny, który polega na pamięci absolutnej wysokości tonów, c) absolutna świadomość muzyczna, która nie jest identyczna z absolutnym słuchem, gdyż podczas gdy człowiek, obdarzony tym ostatnim, może podać nazwę każdego słyszanego tonu, ale nie zawsze może samorzutnie dany ton wydobyć, to absolutna świadomość tonów daje możność jednego i drugiego; — **3.** trzecią dyspozycją intellektualną jest pamięć muzyczna, która również może mieć różne stopnie i typy (pamięć wyraźna i niewyraźna). Pamięć jest jednym z najważniejszych czynników ogólnej muzykalności, ważna nietylko dla wykonywania muzyki, ale i dla zwykłego, biernego jej słuchania. I tak np. czego autor nie podnosi, pamięć jest podstawą zrozumienia i ujęcia formy muzycznej, gdyż na niej opiera się rozpoznanie i porównywanie tak motywów, tematów,

jak i całych ustępów, składających się na daną formę. Rozdziały, w których autor usiłuje umówić uczuciowe dyspozycje, wchodzące w skład muzykalności, mają nieco mniej ścisły charakter i prowadzą do mniej oczywistych i jednoznacznych rezultatów. Panuje w nich dość silne pomieszanie pojęć i punktów wyjścia. Rezygnując ze ścisłej, psychologicznej podstawy rozważań, wprowadza z jednej strony podstawowe pojęcie estetyki Hanslicka, t. j. pojęcie piękna muzycznego sui generis, któremu odpowiadają specyficzne uczucia estetyczne, z drugiej zaś strony miesza rzeczywiste uczucia estetyczne, powstające przy słuchaniu muzyki, z uczuciami urojonemi i skojarzonemi które się do tamtych dołączają. Skojarzone uczucia radości lub smutku wyjaśnia autor w ten sposób, że formy wyrazu muzycznego uznaje za s u b l i m a c j e pierwotnych wyrazów uczuć, jak krzyk, płacz, śmiech i t. p. Nawet najdalej posunięta stylizacja tych pierwotnych form wyrazu wywołuje w nas według autora odpowiadające im uczucia. Śmiała ta koncepcja, oparta zresztą na analogicznej teorji Darwina, nie ma zbyt wielkiego stopnia prawdopodobieństwa, podobnie jak wiele innych oryginalnych pomysłów, które autor w tej części pracy wypowiada. Panuje tu daleko idące pomięszanie estetycznego, psychologicznego, a nawet i fizjologicznego punktu widzenia, które utrudnia autorowi dojście do jednoznacznych wyników. Zebrane wywody Kriesa na temat uczuciowych dyspozycyj składowych muzykalności dają się ująć następująco. W skład muzykalności musi wchodzić zdolność uczuciowego (estetycznego i emocjonalnego) reagowania na muzykę. Zdolność ta może mieć różną 1) intensywność, 2) zakres, 3) zróżniczkowanie (subtelność), 4) możność ekspansji. Autor jako fizjolog usiłuje sprowadziś uczucia estetyczne do zjawisk fizjologicznych, a nawet fizycznych. Stąd też pochodzi jego wyżej cytowany pogląd na genezę muzyki i to usiłowanie prowadzi go oparcia się na teorji Helmholtza (!) przy wyjaśnieniu estetycznych kategoryj konsonansu i dyssonansu. Równocześnie jednak autor dowodzi, że piękno muzyczne jest sui generis i nie daje się ująć w żadne pozamuzyczne kategorje. W wywodach autora możemy się wogóle spotkać z pewnymi mocno już przestarzałymi poglądami. I tak np. dyssonanse w muzyce są wyrazem brzydoty muzycznej, między niemi a konsonansami zachodzi różnica jakościowa, i t. p. Mimo tych i tym podobnych usterek, książce Kriesa nie podobna odmówić olbrzymiej doniosłości. Bogactwo hipotez i koncepcyj, samodzielność poglądów i szeroki zakres problematów, które autor łączy ze swem pierwotnem, centralnem zagadnieniem, stanowią cechy, które książce tej samej w sobie nadają wielką wartość. Doniosłe jej znaczenie leży jednak przedewszystkiem w tem, że autor podjął się opracowania pola, które dotychczas leżało prawie ugorem i że zdołał tu wytworzyć pewne wytyczne, które będą stanowiły punkt wyjścia i oparcia dla wszystkich dalszych badań w tym zakresie.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

S t e p h a n i H.· Grundfragen des Musikhörens. Lipsk 1926. Breitkopf u. Härtel. 8°, 55 str.

Problemat, którego rozwiązanie jest celem omawianej tu książki Stephaniego, leży właściwie już w zakresie zagadnień epistemologicznych. Autor formułuje go następująco: jeśli słuchamy muzyki, to c o my właściwie słyszymy? Czy to, co o nasze ucho zewnętrzne uderza (t. j. kompleks fal akustycznych), czy to, co z nich dochodzi do naszego ucha wewnętrznego, czy też to, co my sami z siebie dodajemy do tego, co pochodzi z podniet zewnętrznych? Rozważanie tych ogólnych i podstawowych zagadnień mogłoby autora doprowadzić rzeczywiście do daleko sięgających i ważnych w swych konsekwencjach wyników, gdyby nie to, że autor świadomie ogranicza sfę do omówienia jednego tylko z problematów, które pod tę ogólną kwestję dają się podciągnąć, ją zaś samą załatwiając pobieżnie, bez głębszego, filozoficznego zatem, jej rozpatrzenia. Centralne pytanie zatem. na które autor chce dać w swej pracy odpowiedź, można następująco sformułować krótko i prosto: w jakim s t r o j u właściwie słyszymy? Rozwiązując zagadnienie słyszenia w ogólności w ten sposób, że wszelkie słuchanie muzy-

ki jest syntezą podniet zewnętrznych i naszej wewnętrznej aktywności, dzięki której przemieniamy w przedstawieniu treść doznawanych wrażeń, intendując do ich idealnej treści, dochodzi autor do następującego rozwiązania swego centralnego problematu: strój temperowany równomiernie, będący dziś przeważnie podstawą odbieranych wrażeń przy słuchaniu muzyki, jest tylko sztucznym doborem, selekcją w obrębie materjału dźwiękowego, która to selekcja nie może sobą wyrazić i oddać właściwych stosunków muzycznych. Prócz stroju temperowanego istnieje jeszcze strój naturalny i pitagorejski, w których każdy pojedynczy ton w oktawie ma odmienny nieco wyraz liczebny i, co za tem idzie, odmienną nieco wysokość. Otóż, według Stephaniego. pomimo że dziś powszechnie odbieramy wrażenia muzyczne w stroju równomiernie temperowanym, to nasze wewnętrzne przedstawienia słuchowe intendują poprzez te zewnętrzne dane do ustroju naturalnego lub pitagorejskiego, a to zależnie od tego, czy słuchamy muzyki polifonicznej, linearnej, czy też homofonicznej, akordowej. W tej ostatniej bowiem, dzięki roli alikwotów przeważa strój naturalny (właściwy szeregowi tonów górnych, alikwotów), zaś w muzyce polifonicznej, w której idzie przedewszystkiem o wyrazistość interwałów sukcessywnych, strój pitagorejski. A zatem, zależnie od rodzaju konstrukcji muzycznej, jednej i tej samej podniecie słuchowej mogą zdaniem autora nawet w wyobraźni jednego słuchacza odpowiadać przedstawienia tonów o różnej (minimalnie) wysokości. Biorąc pod uwagę, że każdy ton stroju temperowanego może mieć dwojakie znaczenie enharmoniczne (któremu odpowiadają różne wyrazy liczbowe), następnie, że każdy z nich może być interpretowany jako mała tercja lub mała septyma od jakiegoś tonu podstawowego (które to interwały różnią się bardzo znacznie swą wysokością w każdym z trzech wymienionych wyżej strojów), dochodzi autor do wniosku, że każdemu objektywnie danemu tonowi odpowiada w wyobraźni słuchacza szereg różnych tonów, których odchylenia wysokości w stosunku do stroju temperowanego dochodzą do wielkości ćwierćtonów! A więc w konsekwencji tego w obrębie oktawy z jej 12 jakościami realnie danemi, w rzeczywistości przeżywamy (subjektywnie) 108 różnych jakości (por. Revesza „Tonqualität"). Jeśli zaś przyjmujemy, że każda z tych jakości może się otoczyć kompleksem własnych 108 jakości, t. d., to dojdziemy (jak autor) do wniosku, że subjektywny świat przedstawień muzycznych zawiera w obrębie oktawy nieskończoność różnych jakości muzycznych, w porównaniu z którymi ich objektywna podstawa w postaci 12 stopni stroju temperowanego jest tylko czemś bardzo ograniczonem i niedoskonałem. Jedyny praktyczny wniosek, który autor ze swej teorji wysnuwa, jest: zarzucić strój temperowany i całą muzykę współczesną, która go przyjmuje za punkt wyjścia, za zasadę swej konstrukcji. Przeciw tej koncepcji można podnieść cały szereg zarzutów, przedewszystkiem natury psychologicznej. Najważniejszym argumentem przeciw tej teorji jest fakt, że autor zapomina lub nie zdaje sobie sprawy z tego, że słuch ludzki nie jest tak czułem narzędziem, by mógł wrażeniowo ująć te małe różnice wysokości, które zachodzą między różnymi strojami jednego i tego samego stopnia w oktawie. Wszak nawet przy najczulszym słuchu różnice wysokości 3 — 4 drgań są w rejestrach środkowych (w których próg czułości jest najmniejszy) niedostrzegalne, a w rejestrach najważniejszych (jak twierdzi Ebbinghaus) różnice 1000 drgań na sekundę są jeszcze niedostrzegalne. Próg czułości słuchu ludzkiego jest dość wielki i wzrasta, im bardziej zbliżamy się do rejestrów granicznych. A zatem większość słuchaczy nieobdarzonych maksymalną czułością słucha, nawet nie zna wrażeniowo różnicy między tymi strojami, do których autor każe im intendować samorzutnie, poprzez strój temperowany. Po drugie: jak mógł autor stwierdzić, że nasze przedstawienia muzyczne zmieniają je właśnie w kierunku stroju naturalnego i pitagorejskiego? Dlaczego z całej grupy różnych strojów, Arystoksenosa, Didymosa, Zarlina i innych, wybrał autor właśnie te dwa? Autor powołuje się tu na własne eksperymenty (których wogóle nie opisuje), które mu jego tezę potwierdzały.

Ale tu każdy, nawet nieobeznany bliżej z metodami psychologji eksperymentalnej, zapyta: jak można ułożyć warunki eksperymentu, któryby miał sprawdzić niewspółmierność, brak odpowiedniości między podnietą objektywnie daną, a przedstawieniem, które dzięki tej podniecie powstaje? Wszak reprodukowanie przez osobę badaną podanego jej tonu nie może być w tym eksperymencie miarodajne z tej prostej przyczyny, że reprodukcja ta, zależna od całego kompleksu warunków głosowych danej osoby, w zupełności nie musi być zgodna z jej wewnętrznem wyobrażeniem danego tonu. Nieprawdopodobnem jest również twierdzenie autora, że odmiennie, w innym stroju słyszymy kompozycje linearne i akordowe. Albowiem jak przedstawiałaby się sprawa u tych słuchaczy, którzy nie zdają sobie sprawy z tego, czy dana kompozycja jest linearną czy homofoniczną, którzy nie odnoszą się do słuchanego utworu analitycznie, ale słuchają passywnie, poddając się ogólnemu działaniu muzyki? Ostatni sprzeciw w stosunku do teorji Stephaniego daje się przedstawić następująco. Słusznem jest twierdzenie autora, że słuchanie muzyki nie polega tylko na passywnem odbieraniu wrażeń słuchowych i że działa tu jeszcze wewnętrzna aktywność słuchacza. Tylko że autor odnosi tę aktywność do elementarnych przedstawień p o j e d y n c z y c h tonów, twierdząc że słuchacz koryguje samorzutnie wysokość słyszanych tonów i wielkość interwałów, podczas gdy raczej należy przyjąć, że aktywność ta odnosi się do ujęcia k o m p l e k s ó w tych tonów. Ona ujmuje je w jakości postaciowe („Gestaltqualität"), nadaje im pewną treść supraponowaną (por. Höffler), i one dopiero stanowią podstawę tego, co nazywamy l o g i k ą m u z y c z n ą. Mimo licznych argumentów i sprzeciwów, jakie można wysunąć przeciw teorji słyszenia, skonstruowanej przez Stephaniego, nie można jednak jej odmówić wartości, choćby ze względu na niezwykle ciekawy problemat, który jest jej punktem wyjścia. Książka ta może bowiem stanowić, tak dla psychologów jak i estetyków muzyki podnietę do dalszego, wszechstronnego i gruntownego zbadania problematu słuchania muzyki, co nietylko w zakresie ogólnej psychologji ale i przedewszystkiem w teorji muzyki może doprowadzić do bardzo ważnych wniosków, w szczególności zaważyć może na ogólnych, filozoficznych założeniach tej ostatniej.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

R e u t e r Fritz: Das musikalische Hören auf psychologischer Grundlage. Lipsk 1925. C. F. Kahnt. 8°, 78 str.

Autor wychodzi z problemu pedagogicznego i chce zbadać, jakie są najlepsze metody rozwijania muzykalności, szczególnie zaś kształcenie s ł u c h u. Ponieważ w ćwiczeniu słuchu najważniejsze znaczenie ma t. zw. dyktat muzyczny, przeto stawia sobie za cel rozważań zbadanie teoretycznych, psychologicznych podstaw dyktatu muz. Aby w tej kwestji dojść do wyników najbardziej zgodnych z właściwościami zmysłu słuchu, wstępuje autor na teren psychologji naukowej i w sposób oryginalny, ścisły, a mimo to przystępny wyjaśnia szereg problematów, łączących się ze słuchaniem i wykonywaniem muzyki. Wyróżnia więc z psychologicznego punktu widzenia różne typy i rodzaje słuchu ludzkiego, opisuje podstawy słuchania muzyki, fizjologiczne i psychologiczne podłoże techniki wykonawczej, rodzaje pamięci muz., rozróżnia typy wyobraźni muz., daje bardzo trafną analizę czynności psychicznych i ich kombinacyj, które występują przy czytaniu a vista lub graniu znanych już kompozycyj i t. p., krótko mówiąc: rozszerza tak znacznie zakres zagadnień, które stanowiły punkt wyjścia jego rozważań, że usuwa problematy pedagogiczne na plan drugi i przesuwa tem samem punkt ciężkości swej pracy z terenu pedagogicznego na naukowy. Dokładniejsze zreferowanie poglądów Reutera musiałoby zbytnio przekroczyć ramy recenzji. Dlatego też ograniczyliśmy się do wymienienia omawianych przez autora problematów. Ich związek z pierwotnem, pedagogicznem zagadnieniem, które stanowiło punkt wyjścia dla autora, polega jedynie na tem, że jako ostateczny wniosek wszystkich swych wywodów przyjmuje autor twierdzenie, iż podstawą tak techniki wykonawczej i pamięci odtwór-

czej, jak i zdolności twórczych w muzyce jest samoistne życie przedstawieniowe (w zakresie przedstawień słuchowych), bogata wyobraźnia muzyczna, której rozwój zależy od wykształcenia słuchu. Kształcenie to winno być zatem punktem wyjścia wszelkiego wychowania muzycznego. W związku z tem nie wskazuje autor jednak na żadną nową metodę kształcenia słuchu, omawia tylko pobieżnie panujące w tym zakresie metody, pomijając tak ważny kierunek, jakim dziś jest solfeż Dalcroze'a. W dołączonym na końcu rozdziale o rytmie i jego stosunku do metrum rezygnuje autor z psychologicznego punktu widzenia i — stojąc w tej kwestji po części na stanowisku H. Riemanna — wypowiada poglądy niezawsze zbyt przekonywujące. Samodzielność, jasność, zwartość i ścisłość wywodów Reutera, które tylko w ustępie o psychologji przeżyć estetycznych tracą nieco na swym naukowym charakterże, idą w parze z wielką prostotą w formie przedstawienia poglądów. Tę jasność wykładu powiększa tu jeszcze graficzny sposób ilustrowania większości omawianych problematów. Książka ta, przeznaczona przez autora skromnie dla uczniów konserwatorjów i szkół muzycznych, może jednak rozjaśnić wiele kwestyj także i pedagogom-muzykom, a nawet naukowym teoretykom.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

J o d e Fritz: Kind und Musik. Berlin b. r. Comenius-Verlag. 8⁰, 45 str.

Pierwszy dostęp dziecka do muzyki prowadzi przez radość zabawy, śpiew i ruch. Życie jego śpiewa samo. Najpierwej wchłania ono instynktem naśladowczym każdy śpiew, który rozbrzmiewa wokoło. Ta pierwsza muzyka, jak zresztą wszelkie inne pierwsze przeżycia, jest posiewem na przyszłość, Najbliższą stacją życiową dziecka jest szkoła. Tu zwykle dzieje się mu krzywda. Następuje proces niszczenia „czarodziejskiego świata" w dziecku przez nauczyciela, który „nie zna subtelnej sztuki obdarowywania". Ponieważ sam jest ubogi, może się zdobyć conajwyżej na rygor i reguły. Jode poucza w swej małej rozprawce o niezmiernie delikatnej i trudnej sztuce zstępowania w głąb myśli, uczuć, pragnień i zainteresowań tych małych ludzi, którzy nie znają jeszcze niczego prócz radości swego istnienia i uważają za wrogą siłę wszystko, co tę radość mąci i gnębi. Muzyka w szkole nie może być mechaniką dla „wyrobienia słuchu", lecz być siłą ożywczą, radosną i światem czarownym. Produktywna nauka muzyki w szkole wymaga bezwzględnego przystosowania się nauczyciela do intelektu i wyobraźni dziecka. Tak tylko powstają pieśni prawdziwe, przyoblekające się w wyraziste, żywe i istotne kształty. Oto zasadnicze myśli interesującej rozprawki Jodego.

Dr. Seweryn Barbag (Lwów).

B r e h m e r F.: Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes. Beiheft № 36 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. Lipsk 1925, 8⁰, 181 str.

Brehmer należy do rzędu tych nielicznych psychologów-eksperymentatorów, którzy badania swe opierają na podstawach ogólniejszego naukowego światopoglądu i którzy nie gubią się w analizie i eksperymentach, pojmując je nie jako cele same dla siebie (co niestety w pracach tego typu tak często się spotyka), ale jako ś r o d k i, prowadzące do roztrzygnięcia pewnych ogólniejszych zagadnień lub do ujęcia pewnych praw. Brehmer jest jednym z pierwszych badaczy, którzy założenia psychologji postaci świadomie przenoszą na teren psychologji muzycznej i w myśl jej postulatów i metod układają swe badania. Wychodząc z założenia, że muzykalność jest zdolnością kompleksywną i przejawia się nietyle w słuchu i pamięci dziecka, ile w zdolności do ujmowania struktur melodycznych, rytmicznych, harmonicznych i ich estetycznego przeżywania, bada autor zdolności melodyczne dziecka, podając badanym przez się dzieciom c a ł e struktury melodyczne do rozpoznania, porównania i t. p. Według autora ujmowanie melodyj przez dzieci nie jest passywnem odbieraniem i doznawaniem wrażeń dźwiękowych, ale jest opanowane prawidłowością, jest wyrazem k s z t a ł t o w a n i a materjału wrażeniowego, tworzenia struktur psychicznych takich, na jakie dziecko w pewnem stadjum swego rozwoju może się zdobyć. Uzdolnienie muzyczne przejawia się tu jako moż-

ność ujęcia zamkniętych w sobie następstw tonów jako melodyj, t. j. ujęcia elementów i ich stosunków wzajemnych w odniesieniu do wspólnego im centrum czyli toniki. Aby dojść do prawidłowości opanowującej zdolności dziecka do ujęcia struktur melodycznych, posługuje się autor dwoma metodami: 1) metodą reprodukcji, opartą na śpiewaniu przez dziecko znanych mu pieśni i reprodukowaniu nieznanych motywów i melodyj, 2) identyfikacji, opartą ua rozpoznawaniu zmian i warjantów w znanych i nieznanych pieśniach, w motywach transponowanych, skalach i t. p. Eksperymenty Brehmera dostarczają licznych dowodów na to, że dziecko przeżywa dane mu melodje stale jako całości, a w swych dalszych konsekwencjach i na to, że psychologja strukturalna ma w zastosowaniu do psychologji muzycznej swą racię bytu. O tem pierwszem świadczy fakt, że dziecko nie ujmuje zmian pojedynczych interwałów lub przesunięć tonalnych nawet w dobrze znanych mu pieśniach, że podane mu warjanty pewnego motywu przeżywa stale jako ten sam motyw, że z podanej melodji lub motywu trudno mu wyizolować jeden ton, itp. Przy reprodukcji, w szczególności przy wynikających z niej zmianach podanych struktur melodycznych, dają się zauważyć pewne stałe tendencje, bedące wyrazem prawidłowości i zakresu działania niektórych funkcyj psychicznych u dzieci. Przedewszystkiem przejawia się tu tendencja do homogenizacji tak struktury melodycznej, jak i zawartych w niej elementów harmonicznych. W zakresie tej pierwszej przejawia się to: w opuszczaniu interwałów, obcych mentalności dziecka w pierwszym okresie jego stosunku do muzyki, a więc półtonów, w pomniejszaniu interwałów, w upraszczaniu i asymilacji wzajemnej motywów — w zakresie harmonji: głównie w opuszczaniu tonów niekonstruktywnych i sprowadzaniu elementow różnych funkcyj harmonicznych do jednej. Z drugiej strony pewne zmiany w reprodukcji wskazują na potrzebę dysymilacji, której wyrazem jest: 1) podkreślanie charakterystycznych cech struktury przez ich powiększanie lub powielanie, 2) przesuwanie nieregularnych elementów melodycznych lub rytmicznych na punkty ich regularnego występowania, 3) kształtowanie kadencyj motywem początku i t. p. Wszystko to świadczy o tem, ze już słuchanie melodyj przez dziecko zakłada daleko idącą aktywność psychiczną tegoż, a wyrazem jej są zmiany, dokonywane przez dziecko w reprodukcji. Zmiany te mogą być różne, zależnie od wieku i typu dziecka i wskazują na to, co mentalności dziecka w danym momencie życiowym jest bliższe i zrozumialsze. Badania Brehmera prowadzą nietylko do ujęcia prawidłowości w ujęciu melodji przez dzieci; wynikają z nich bardzo ciekawe wnioski w odniesieniu do kwestyj poczucia rytmicznego u dzieci między 6-ym a 13-ym rokiem życia. Nadto jako wyniki ogólniejszej natury występuje tu stwierdzenie ścisłej odpowiedniości między typami warjantów melodycznych u dzieci, a przemianami zauważonemi w rozwoju pieśni ludowych. Również i na wiele problematów genetycznych psychologji muzycznej rzucają badania Brehmera nowe światło (omówienie ich znajduje się w mej pracy: „Z psychologji muzycznej dziecka"), co wszystko świadczy korzystnie o zmyśle syntetycznym autora. Jak z omówionej tu książki widzimy, zastosowanie metod i zasad psychologji strukturalnej na terenie eksperymentalnym prowadzi nietylko do naukowych i objektywnych wyników (w co niektórzy badacze, jak np. Schole, zdają się wątpić), ale otwierają tu nowe perspektywy, prowadzące do przekonywujących i objektywnie ważnych syntez, które przecież są ostatnim celem wszelkiego badania naukowego.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

Werner H.: Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Wiedeń 1917. A. Hölder. 8⁰, 100 str.

Praca Wernera, której celem jest zbadanie melodycznej ontogenezy, t. j. rozwoju melodycznej inwencji u dzieci, jest pierwszą próbą przeniesienia metody etnologicznej na teren psychologji eksperymentalnej. Mianowicie materjały do tej pracy zebrał autor przy pomocy zdjęć fonograficznych, co stało się przykładem i wytyczną dla wszelkich

późniejszych badań tego rodzaju. Autor eksperymentował z pewną grupą dzieci (od półtrzecia do pięciu lat życia), każąc im śpiewać ich własne melodje i piosenki do automatu, który je rejestrował. Na podstawie uzyskanego w ten sposób materjału doszedł autor do ustalenia 5 stadjów rozwojowych w zakresie inwencji melodycznej dziecka. Za praformę melodyki dziecięcej uznaje autor linję opadającą, za pierwszy ustalający się w tej ostatniej interwał — tercję małą. Rozpatrując odrębnie melodje bez tekstu (t. zw. Lallgesänge) i z tekstem, dochodzi do wniosku, że te ostatnie szybciej rozwijają swą pojemność (ambitus), rytmikę i melodykę, ulegając wpływom mowy, jej melodyce i akcentacji. Stopniowy rozwój melodyki dziecięcej idzie w kierunku: rozszerzania jej pojemności do kwinty, a nawet seksty, ustalenia się wielkości interwałów do małej tercji począwszy aż do półtonów (a nawet ćwierćtonów), swobodnego poruszania się melodji w obu kierunkach, oraz w kierunku jej — prymitywnego jeszcze — rozczłonkowania formalnego. Uzasadnienia pierwszych stadjów rozwojowych melodyki dziecka szuka autor w zakresie fizjologji, w odniesieniu do dalszych zmienia swój punkt widzenia. Na końcu rozprawki załącza autor wszystkie zarejestrowane melodje dziecięce oraz tabelę rejestrów głosowych chłopców i dziewcząt od 2-go do 5-go roku życia. Porównując melodje dziecięce z melodjami niektórych szczepów prymitywnych doszedł do wykrycia między niemi niektórych cech wspólnych, wyrażając tem po raz pierwszy hipotezę paralelizmu onto- i filogenezy w muzyce. Praca Wernera, dziś usunięta w cień przez analogiczne, ale o wiele obszerniejsze dzieła Brehmera i Schünemanna, zachowuje jednak swą ważność i wartość przedewszystkiem dzięki zastosowaniu w niej po raz pierwszy w tej dziedzinie metody fonograficznego zbierania materjałów, po drugie ze względu na również po raz pierwszy w niej problem związku melodyki dziecięcej i ludów pierwotnych. Praca ta stworzyła ponadto impuls dla wszystkich po niej następujących badań nad stosunkiem dziecka do poszczególnych elementów muzycznych, a przeważna część jej wyników po dziś dzień zachowuje swą ważność.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

Meissner H. Beitrag zur Entwicklung des „musikalischen Sinnes“ beim Kinde während des schulpflichtigen Alters. Berlin 1914, Verlag Trowitzsch. 8°, 62 str.

Wszelkie badanie muzykalności, jej przejawów rozwoju i tp. czy to u dzieci, czy u dorosłych, musi opierać się na jasno sprecyzowanem pojęciu tego uzdolnienia. Kwestja istoty zdolności muzycznych zajmowała już muzyków i psychologów w drugiej połowie XIX wieku (Billroth, Stumpf, Seashore i in.), którzy rozmaicie ją rozstrzygali. Nie doszli oni wprawdzie do jednoznacznego i wystarczającego zbadania istoty zdolności, ujętych nazwą „muzykalność“, ale jednomyślnie stwierdzili, że w skład tej ostatniej wchodzi kompleks różnorodnych dyspozycyj, pochodzących z różnych warstw życia psychicznego człowieka. Na muzykalność składają się zarówno uzdolnienia natury fizjologicznej, jak również i skomplikowane w swej istocie dyspozycje intelektualne i emocjalne. Pogląd ten stanowi również podstawę wywodów wszystkich nowszych badaczy zajmujących się psychologją muzyki (Révész, Kries, Kurth, Schünemann i in.). Autor niniejszej rozprawki, przystępując do zbadania rozwoju muzykalności u dzieci w wieku szkolnym, nie odczuwał potrzeby zastanowienia się nad istotą i charakterem tego, czego rozwój chciał badać. Ten fakt nadał jego wywodom charakter nieorganiczności, zaś sumiennie i obficie przeprowadzanym badaniom eksperymentalnym odebrał ich ogólniejsze, teoretyczne uzasadnienie, a tem samem i rację bytu. Idąc za Stumpfem, który w II tomie swej „Tonpsychologie“ stwierdza, że kryterjum muzykalności dzieci tworzy ich czułość słuchowa i pamięć muzyczna (głównie melodyczna), układa sobie autor szereg testów i zestawia ich wyniki w swej broszurze. Na tej podstawie dochodzi do wniosków, których większość jest oczywistą bez badań eksperymentalnych, a mianowicie: rozwój muzykalności dziecka nie jest stały i równomierny, ale odbywa się skokami, okresy szybkiego rozwoju wy-

stępują naprzemian z okresami stagnacji; rozwój ten zależy w znacznej mierze od ogólnego rozwoju psychicznego dziecka, ponadto zaś—obok dyspozycyj wrodzonych—od tego, czy dziecko poza szkołą spotyka się z muzyką, czy też nie. — Próby wyjaśnienia różnicy w odniesieniu się dziecka i dorosłego do muzyki, są w tej pracy zupełnie nieudane. Hipotezę fizjologiczną, którą autor stawia, zarzuca sam odrazu, wyjaśnienie zaś stosunku dziecka do muzyki brakiem koncentracji i niewyszkoleniem pamięci akustycznej, jest zupełnie niewystarczające.— Największym błędem wywodów autora, który on dzieli i wieloma innymi psychologami, hołdującemi psychologji analitycznej, molekularnej, jest to że za kryterja muzykalności przyjmuje — jak widać z rodzaju i układu jego eksperymentów — tylko te elementarne dyspozycje słuchowe, które dopiero stanowią podstawę, podłoże rozumienia muzyki. Psychologja muzyczna nowoczesna (Kurth, Brehmer i in.) opierając się na założeniach psychologji strukturalnej, zarzuciła stanowisko Stumpfa, za którym idzie Meissner, a istotę uzdolnień muzycznych widzi w zdolności do ujęcia s t r u k t u r dźwiękowych i specyficznych treści, uznając dyspozycje fizjologiczne i pamięciowe tylko za podłoże tamtych.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

van B r i e s s e n Maria. Die Entwicklung der Musikalitat in den Reifejahren. Langensalza 1929. H. Beyer u. Mann. 8⁰, 127 str.

Dotychczasowa literatura muzykologiczna wykazuje w swoim zakresie słabe jeszcze przejęcie i zastosowanie metod psychologji eksperymentalnej. Prócz badań Stumpfa, Krügera, Revesza i in., które raczej odnoszą się do ogólnej psychologji s ł u c h u, aniżeli do psychologji m u z y k i, mamy tylko bardzo nieliczne prace eksperymentalne z zakresu tej ostatniej. Autorka wyżej wymienionej pracy podjęła się przy pomocy metody eksperymentalnej zbadać rozwój muzykalności u młodzieży w okresie dojrzewania. Autorka wychodzi z ogólnie przyjętego założenia, że zdolności muzyczne nie są prostą, niezłożoną dyspozycją, ale że w skład ich wchodzi cały kompleks różnorodnych uzdolnień. Wykazując niewystarczalność definicji muzykalności podanych przez Wundta, Billrotha, Mayera, Bineta i in., oraz jednostronność kryterjów Stumpfa i Revesza, dochodzi do wniosku, że na t. zw. muzykalność składają się różnorodne dyspozycje do ujęcia elementów rytmicznych, melodycznych i harmonicznych, które jednak już same w sobie są jakościami strukturalnemi, a więc że odpowiadające im poszczególne dyspozycje są również złożone, a nie elementarne. Albowiem tak melodja, jak i akord nie są tylko sumą swych elementów. ale pewną całością, strukturą, która jest czemś więcej, niż suma ich elementów składowych. Badanie izolowanych elementarnych dyspozycyj wchodzących w skład muzykalności jest niemożliwe z tego powodu, że rytmu, melodji i harmonji nie można od siebie oddzielić (z wyjątkiem tego pierwszego), gdyż są one dane stale razem. Fizjologiczną podstawą muzykalności jest dobry słuch. Jego różne odmiany (słuch relatywny i absolutny) są tylko różnymi stopniami jednej dyspozycji a nie odrębnemi dyspozycjami. Dobry słuch jest wprawdzie podłożem muzykalności, ale on nie wyczerpuje tej zdolności, podobnie jak zmysł barwy nie wyczerpuje zdolności malarskich. Ustaliwszy fizjologiczne podstawy muzykalności usiłuje autorka odnaleźć i wydzielić szereg elementarnych dyspozycyj w zakresie uzdolnień melodycznych, harmonicznych i ogólnego poczucia stylu, smaku estetycznego, co jednak nie prowadzi do wyników zadowalniających. Wyliczone przez nią dyspozycje najprostsze są już złożone, i wszystkie razem nie wyczerpują tego, co nazywamy muzykalnością Tu podkreśla autorka słusznie, że różne dyspozycje, wchodzące w skład muzykalności, mogą się z sobą w różny sposób łączyć, układać i tworzyć różne t y p y muzykalności: np. przewaga zmysłu harmonicznego lub melodycznego tworzy typy harmoników lub melodyków, tak wśród twórców jak i odtwórców. Na fakt ten zwrócił już uwagę Kries, nie do chodząc jednak aż do wyróżnienia typów. Zgodnie z przyjętemi przez siebie elementarnemi dyspozycjami składowemi muzykalności układa autorka szereg eksperymentów i omawia szczegółowo spo-

sób ich przeprowadzenia i wyniki z ich pomocą osiągnięte. Ponieważ kompleks tych eksperymentów prowadzi do wyników wskazujących nietylko na rozwój muzykalności osoby badanej, ale także na jej stopień a nawet po części i na typ tej zdolności, uznaje autorka te eksperymenty za testy, które mogą służyć do badania muzykalności wogóle, niezależnie od kwestji rozwoju muzykalności, dla której zostały ułożone. Dokładne omówienie przebiegu każdego poszczególnego testu i ich wyników, które autorka zestawia według statystycznych metod i graficznie przedstawia krzywemi rozwoju, zajmują $^2/_3$ całej rozprawki. Wyniki te dają się przedstawić następująco. Rozwój zdolności muzycznych idzie równolegle do ogólnego rozwoju psychicznego młodzieży w okresie dojrzewania (t. j. od 14 do 19 roku życia), doznając załamania chwilowego w okresie dojrzewania płciowego. Maximum rozwoju przypada tak u chłopców jak i u dziewcząt na 18 rok życia, przyczem charakterystyczny jest fakt, że ogólny ambitus rozwoju jest u chłopców większy niż u dziewcząt, to znaczy że chłopcy, mimo iż zaczynają swój rozwój na niższym stopniu muzykalności niż dziewczęta, osiągają w swem ostatniem stadjum rozwojowem wyższy stopień tego uzdolnienia. Ze swych wywodów wysnuwa autorka pewne wnioski natury pedagogicznej, z których najważniejszy powinien w praktyce pedagogicznej znaleźć swe zastosowanie. Autorka twierdzi mianowicie, że poczucie tonalne, ustalone dopiero w 11 roku życia jest do 14 roku tak skostniałe, że wszelka nauka harmonji, wprowadzająca pojęcia chromatyki, modulacji i t. p. nie może jeszcze napotkać na ich wewnętrzne, słuchowe zrozumienie. Praca ta jest pierwszą próbą wyjaśnienia pewnych kwestyj rozwojowych w psychologji muzycznej przy pomocy metod psychologji eksperymentalnej. Oparta na głębokiej znajomości tych metod i pewnem, choć nieco jednostronnem o czytaniu w zakresie teorji muzyki, stanowi ważny przyczynek naukowy, nietylko z punktu widzenia psychologji wieku młodzieńczego, ale również i muzykologji.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

S c h ü n e m a n n G.: Musik-Erziehung. Erster Teil. Die Musik in Kindheit und Jugend. Lipsk 1930. Kistner u. Siegel. 8°, 303 str.

Rozwiązanie problemów którejkolwiek gałęzi pedagogiki dzisiejszej ma swój główny punkt wyjścia i podstawę w psychologji. Uwzględnienie w możliwie najszerszej mierze cech indywidualnych, konstrukcji i praw wewnętrznych tego materjału ludzkiego i tej strony jego psychiki do których się dana gałęź pedagogiki odnosi, pozwala tej ostatniej wytworzyć sobie najbardziej racjonalne metody wychowania, wskazuje jej kierunki i wytyczne, w jakich to wychowanie iść powinno i pozwala osiągnąć wyniki, znacznie przerastające to, co dawniejsze metody wychowawcze osiągały. Zwłaszcza ścisłe dostosowanie wychowania do poszczególnych stadjów rozwojowych ogółu funkcyj psychicznych dziecka, których ujęcie zawdzięcza pedagogika wyłącznie psychologji, oszczędza nietylko dzieciom i wychowawcom wiele niepotrzebnego trudu i wysiłku, ale z nauki samej czyni pogodną pracę, do której dziecko, nie musząc się z trudem naginać, podchodzi z pełnią radości, mocy i poczucia własnych sił. Celem pedagogiki dzisiejszej jest wzbudzenie p i e r w i a s t k a t w ó r c z e g o, drzemiącego w człowieku (w różnym zakresie i stopniu), środkiem do tego celu jest nauczanie apelujące na każdem polu do jego a k t y w n o ś c i i wrodzonego popędu do kształtowania. Prądy te na terenie pedagogiki muzycznej nie są jeszcze zbyt dawne i mimo licznych przedstawicieli w praktyce (Dalcroze, Jöde i in.) nie znalazły dotąd swego wszechstronnego teoretycznego uzasadnienia. W żadnej z dotychczasowych książek z zakresu pedagogiki muzycznej nie znajdujemy jasno sformułowanych i umotywowanych psychologicznych założeń pedagogiki współczesnej. Dziełem, w którem to po raz pierwszy zostało dokonane jest właśnie książka Schünemanna o wychowaniu muzycznem. Rozumiejąc w całej pełni doniosłość psychologji, jako podstawy wszelkiego wychowania muzycznego, poświęca autor cały pierwszy tom swej na olbrzymią miarę zakrojonej pracy omówieniu psychologji muzycznej

dziecka. Opierając się na eksperymentach, doświadczeniach, obserwacjach i materjałach, zbieranych w ciągu 10 lat swej pracy pedagogicznej i naukowej, omawia autor niezwykle obszernie i szczegółowo stosunek dziecka do muzyki i rozwój tegoż od pierwszych chwil jego życia aż do okresu dojrzałości włącznie, znaczenie muzyki dla dziecka w każdym stadjum jego rozwoju, twórczość muzyczna dziecka i młodzieńca, stosunek muzyki do innych sztuk w życiu dziecka i jej znaczenie dla ogólnego rozwoju duchowego tego ostatniego. Dopiero z praw, osiągniętych przez szczegółowe rozważenie wymienionych problematów i składających się pojedyńczych kwestyj, z wytycznych rozwoju muzykalności u dziecka, młodzieńca i człowieka dorosłego, pragnie autor wydedukować najlepszy system i metody wychowania muzycznego, różne, ze względu na różne typy uzdolnień i różne cele, które mogą w zakresie muzyki przyświecać. Wnioski te jednak złożą się dopiero na treść II tomu omawianej tu pracy, jeszcze nie wydanego. Tom I obejmujący ponad 300 stron, jest zatem tylko psychologją muzyczną dziecka, ujętą nie ze strony teoretycznej, naukowej, ale przedewszystkiem praktycznej, w dalszych rozdziałach nawet społecznej. Materjały zebrane przez zastosowanie najrozmaitszych metod (zdjęcia oscylograficzne i fonograficzne, eksperymenty psychologiczne i ankiety, zeznania dzieci, ich rysunki, autogramy, kompozycje muzyczne, ich listy, pamiętniki i t. p.) ujmuje autor — zwłaszcza w odniesieniu do starszych dzieci i młodzieży — przedewszystkiem pod pewnym specjalnym kątem widzenia, a mianowicie: wyboru zawodu muzyka przez daną jednostkę. Mniej dba natomiast o teoretyczne rozważenie problematów ogólniejszych i o naukową syntezę, która, oparta na tak wielkim i wszechstronnym materjale, mogłaby zaprowadzić autora do niezmiernie doniosłych i nowych wyników czysto naukowych. Zamiast tego ogrom materjału zdaje się autora nieco przytłaczać, nie pozwalając mu — jak np. w IV i V rozdziale — nawet na jednolite i zwarte sformułowanie problematów, które chciał rozpatrzeć. Zamiast wysnuć pewne wnioski z zebranego materjału, autor obiera tu drogę odwrotną: usiłuje w każdem stadjum rozwoju stosunku dziecka do muzyki, wyprowadzić poszczególne jego objawy z ogólnego stanu psychicznego dziecka w danej fazie jego rozwoju. To też wraz z ogólną psychologją wyróżnia autor i w tym zakresie następujące etapy rozwoju: **1.** okres niemowlęcy (do końca 1 roku); **2.** okres dzieciństwa bawiącego się („das Spielkind"), rok 2—4; **3.** okres naiwnego dzieciństwa, rok 5—8; **4.** okres realizmu dziecięcego, rok 9 — 13; **5.** okres dojrzewania, r. 14 — 17. W tych okresach występuje i wzrasta stopniowo znajomość materjału muzyki, jej elementów i czynników konstrukcyjnych, od rytmu począwszy a na harmonji i formie skończywszy. W czasie tym zmienia się kilkakrotnie sposób słuchania i zrozumienia muzyki, stopień wnikania w jej specyficzną treść i treści uczuciowe z nią związane. Badając w każdym z tych okresów nietylko passywność, reakcję dzieci na muzykę, ale i aktywność muzyczną, znajdującą swój maksymalny wyraz w twórczości muzycznej, dochodzi autor—ulegając tak modnej obecnie w psychologji tendencji do tworzenia typów — do ustalenia różnych typów odniesienia się do muzyki, a także i naodwrót, z tegoż odniesienia się wnioskuje o ogólnym typie psychicznym, do którego dana jednostka należy. Wnikając jednak głębiej w materjał zebrany przez autora i wnioski wysnute na jego podstawie o ogólnym rozwoju muzykalności u dzieci, wytwarza się w krytycznym czytelniku pewne powątpiewanie co do ogólnej wartości tych wniosków. Dają one bowiem wyniki o wiele lepsze, wskazują na rozwój o wiele szybszy, aniżeli wszystkie wyniki badań innych psychologów (Rupp, Brehmer, Reimers, Prager, Bielajew-Exemplarska i w. in.). Przyczyna tego faktu leży w tem, że autor badał przeważnie uczniów szkół muzycznych i dzieci ze sfer muzykalnej inteligencji, które od pierwszych chwil swego życia spotykały się w swem otoczeniu z pewną kulturą muzyczną, w przeciwieństwie do tamtych badaczy, którzy badali dzieci z różnych sfer kulturalnych i społecznych. Jednostronność badanego materjału ludzkiego nie pozwala uznać wyników autora za ogólnie ważne, ale

raczej za wyraz maksymalnych możliwości, które — jak sam autor wielokrotnie podkreśla — zależą w bardzo silnej mierze od otoczenia i wychowania. Zarzut ten natury metodycznej, podobnie jak i wyżej podniesiony brak syntetycznego ujęcia wyników swych doświadczeń nie obalają jednak wcale olbrzymiej doniosłości książki Schünemanna. Wszechstronne i głębokie podejście do omawianych kwestyj, olbrzymi materjał ilustracyjny, a przedewszystkiem głębokie zrozumienie i umiłowanie młodzieży i muzyki, które przebija z każdej strony tego dzieła, stanowią wartości, które niczem nie dadzą się naruszyć. Z niecierpliwością należy oczekiwać ukazania się II tomu, który może przyniesie syntezę psychologiczną, a jako jej konsekwencję jedynie słuszne i dawno oczekiwane sformułowanie wytycznych dla n o w e j p e d a g o g i k i m u z y c z n e j. Książkę zamyka rozdział nie łączący się ściśle z poprzedniemi, a dotyczący metody badania muzykalności u dzieci w różnym wieku.

Dr. Zofja Lissa (Lwów).

M u s i k e r z i e h u n g. Vorträge, gehalten auf der süddeutschen Tagung für Musikerziehung in Stuttgart, 30 Mai bis 2. Juni 1928. Bärenreiter-Verlag. 8⁰, 132 strony.

Zawarte w tej publikacji referaty dowodzą, że obrady wymienionego w tytule zjazdu nie miały jednolitego ducha, że następnie czynniki konserwatywne i postępowe stały obok siebie bez uzgodnienia. Wyszczególnimy tylko te, które posiadają większe znaczenie i wybitniejszą treść.—P. F. S c h e r b e r („Zakres zadań muzycznego wykształcenia laików") wychodzi z założenia, że „możność muzycznego wypowiadania się jest zgóry już dana każdemu człowiekowi" i że „ta zdolność urzeczywistnia się najlepiej przy sposobności powszedniego muzykowania bez uczenia się czegoś przy tem". Jego wywody są oryginalne i zawierają wiele wartościowych spostrzeżeń i propozycyj, co do których rozstrzygnięcie wyjdzie ze strony praktyki.—Artykuł J. W e n z a („Pieśń dziecięca i dziecięca dusza") jest znakomity, a może najlepszy ze wszystkich w tej publikacji. Streszczać go trudno, raczej należałoby go przetłumaczyć w całości. — W. N a g e l („Zadania muzykologji w Wyższej Szkole Muzycznej") dotyczy W. Szk. Muzycznej w Württembergji. Ta „Hochschule" jest tak urządzona, że uczeń otrzymuje wraz z nauką powszechną także liczne i głębsze wiadomości dla rozbudowania szerszych horyzontów kulturalnych. Nauka jest podzielona w sposób następujący: od 1—2 semestru pedagogika i nauka form, od 3 — 6 semestru estetyka, historja stylów, ćwiczenia muzykologiczne (w szczególności z zakresu twórczości Bacha i Beethovena) i t. d. Nagel wskazuje na to, że przeprowadzenie tego programu jest możliwe tylko przy równoczesnej redukcji wymagań ze strony praktyków i że jest rzeczą konieczną uznać za przedmioty obowiązkowe naukę o stylach i estetykę, co też w wielu miastach już przeprowadzono. — T h. F e t z e r („Wykształcenie słuchu jako podstawa wychowania muzycznego") wychodzi ze spostrzeżenia, że w nauce klasowej mniej utalentowani uczniowie, przewyższani przez innych, są dzięki takiej nauce wstrzymywani niekiedy w swym rozwoju, tracąc wszelkie ośmielenie. Autorka żąda, aby początkujących uczniów nie uczyć zbiorowo (klasowo). Pierwszy kurs winien prowadzić do opanowania tonacyj dur i moll, wszystkich interwałów i najbardziej używanych akordów oraz poznania małych modulacyj w formie grywanych melodyj jedno- i dwu- głosowych. Drugi kurs ma na celu rozszerzyć i wydoskonalić materjał przedtem poznany. Zasadniczą i podstawową ideą autorki jest metoda polegająca na „leitereigenes Hören". Rozumie przez to słuchanie przeciwne słuchaniu interwałowemu. Polega ono na tem, aby tonalność bezwzględnie zachować, każdy ton odczuwać jako funkcję w obrębie zamkniętej tonacji i w ten sposób odnosić go stale do toniki. Przy końcu swego referatu podaje autorka zestawienie ćwiczeń prowadzących do tego celu. Jakkolwiek praca ta zawiera dobre spostrzeżenia i propozycje, to jednak nie wszystkie jej punkty są możliwe do przyjęcia. Wymaganie, aby początkowa nauka była indywidualną, a nie klasową, nie jest możliwe do przeprowadzenia w praktyce, przynajmniej ogólnie. Również to „leitereigenes Hören" niezawsze jest możliwe

do przeprowadzenia, a nawet uznania za dobre. — H. Keller („Myśli o reformie nauki muzyczno-teoretycznej") żąda, aby naukę teoretyczną uwolnić od pewnej jednostronności i wprowadzić ją w ściślejszy związek z praktyką. Teoretyczne przedmioty powinny stać w możliwie najbliższym związku z głównym przedmiotem, ich wzajemna izolacja powinna być usunięta. Nauka tych przedmiotów nie powinna polegać na uczeniu wiadomości, lecz umiejętności. Nie powinna też mieć formy wykładów uniwersyteckich, lecz raczej nauki warsztatowej, seminaryjnego ćwiczenia. Jako ideał uznaje autor, aby praktyczna i teoretyczna nauka spoczywała w rękach jednego nauczyciela. Jako czas trwania takiej nauki uznaje autor kurs trzyletni, podczas którego miałby uczeń osiągnąć wyczerpujące wiadomości z harmonji, umiejętność transpozycji, wykształcenie słuchu, wyrobienie pamięci, wprowadzenie w formy i grę partyturową. Według jego zdania „kontrapunkt ma być opanowany tylko o tyle, aby zrozumieć arcydzieła kontrapunktujących(!) czasów" (str. 110). Ile pożytku taka reforma jest w stanie przynieść, jak nie do przyjęcia są takie wymagania, to może osądzić każdy rzeczoznawca. — Starałem się tylko uwzględnić najważniejsze referaty, aby dać przynajmniej powierzchowny obraz dążeń nowszych. Jak w poprzednio omówionej, tak i w niniejszej publikacji znajdujemy wiele pozytywnej treści i wiele inicjatywy, mimo że nie wszystko jest możliwe do przyjęcia.

J. Pulikowski (Wiedeń)

Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik von Kindergarten bis zur Hochschule. Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden. Herausgegeben vom Zentral iustitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. Lipsk 1928. Quelle u. Meyer. 8⁰, VIII i 270 stron.

Aby dla idei nowego wychowania muzycznego stworzyć możliwość wypowiedzenia się ludzi fachowych, porównania teorji i praktyki, która zmienia, rozszerza lub zwęża postawione cele, wprowadzono w Niemczech t. zw. „Reichsschulmusikwochen". Nadający kierunek pedagogowie i przedstawiciele nauki spotykają się przy tych obradach, cały zasób kwestyj dzieli się poprzednio systematycznie na poszczególne referaty, przydzielane ludziom fachowym, wyniki zaś tych omówień są następnie ujmowane w „linje wytyczne". Przez to że „tygodnie" odbywają się co roku, mogą być zmieniane, poprawiane i poddawane rewizji narazie teoretycznie ujęte postanowienia, o ile praktyka zmusza do jakichkolwiek zmian koniecznych. — Nie może być naszem zadaniem dokładne zajęcie się wyżej wymienionemi „Gegenwartsfragen". Ze względu na zwięzłe w nich przedstawienie kwestyj zgromadzony tam jest tak wielki materjał, że dokładne zajęcie się nim, zwłaszcza z powodu ich niekiedy wątpliwego charakteru, wymagałoby od sprawozdawcy omówienia tej samej objętości, co sama publikacja. Znajdujemy w niej dokładne omówienie „linij wytycznych" i planów nauczania we wszystkich jego rodzajach, postawienie kwestyj dotyczących ilości godzin dla nauki muzyki, problemu koncentracji, kształcenia głosu, kwestyj czysto metodycznych, problemów ogólnej pedagogiki, psychologji i estetyki, stosunków między życiem muzycznem a wychowaniem muzycznem, szkół wyższych i uniwersytetów. Wywody referatów są niezawsze zupełnie oryginalne. Niektóre z nich znamy z obszerniejszych dzieł, wydanych już poprzednio. Ale z powodu zwięzłego i treściwego ujęcia pozwalają na szybką orjentację i mogą być wstępnem wprowadzeniem dla tych, którzy dzieł obszernych nie znają. Fachowo wykształcony człowiek nie znajdzie tam zanadto wiele nowego. Absolutna wartość poszczególnych referatów niezawsze stoi na jednakowej wyżynie. Niemiło uderza także brak zgody co do znaczenia pewnych pojęć, n. p. „muzykalności". Każdy referent wyjaśnia je na swój sposób. Stąd trudno było uniknąć nieporozumień i niejasności. Po kilku ogólniejszych uwagach zwrócimy się do omówienia ważniejszych referatów wzgl. ich streszczenia. — Problematy wywodów pedagogiczno-muzycznych nie ograniczono do rzeczy ogólnych, lecz podzielono na szereg zagadnień częściowych w zakresie pracy nad wykształceniem i wychowaniem. —

Zasadnicze poglądy dadzą się ująć krótko w następujący sposób: istota czynności wychowawczych leży w tem, że zdolności dziecka mają się rozwinąć ku własnej tego twórczości tylko wtedy, gdy połączą się z „objektywnym" duchem muzycznej twórczości naszej epoki, a w szczególności z jej muzycznym duchem, które to połączenie nie mogłoby do skutku dojść bez pośrednictwa wychowania muzycznego. Forma urzeczywistnienia wychowania: „pedagogika przeżycia" i „pedagogika pracy"; obydwie są konieczne, a najmniej można zrezygnować w szkolnem wychowaniu muzycznem z czysto roboczego zajmowania się światem form muzycznych. Inne zasadnicze kwestje: znaczenie planu nauki i metody — połączenie wychowania jako w o l n e g o kształtowania rodzaju artystycznego z metodą pracy szkolnej — funkcja nauki w ugruntowaniu pedagogiki — pedagogika przeżyciowa i intuicyjna i wychowanie na podstawie gruntownego naukowego oświetlenia wszystkich stanów faktycznych, które wchodzą w rachubę przy pracy wykształceniowej — znaczenie indywidualności i zbiorowości dla wychowania — a wreszcie: ponieważ okres tej ewolucji kultury, w którym jednostka mogła zupełnie „rozpłynąć się" w zbiorowości, leży najzupełniej poza nami, przeto należy szukać drogi pośredniej — W i c k e jest zdania, że obecny duchowy rozwój nie odbywa się pod znakiem jakiejś idei centralnej, jak w poprzednich fazach rozwojowych, lecz pod znakiem kontrastów takich, jak: swobodny rozwój a rzeczowość, przeżycie a praca, pedagogika intuicyjna a kult metody, sztuka a nauka, indywidualizacja a wychowanie do zbiorowości. Dokładniej zajmuje się kwestją „przeżycia a pracy" oraz kwestją pojęcia „przeżycia". Powód niepowodzenia i niejasności w tej sprawie leży w tem, że nie uwzględniano istotnej różnicy między „przeżyciem" a „poznaniem". Z kwestji przeżycia i jego warunkowości winna pedagogika uwzględnić, czy przedmiot przeżycia odpowiada stopniowi wykształcenia i rozwoju. Nauczanie winno dać pomoc w kierunku nabycia doświadczenia muzycznego przez pracę i ćwiczenia w zakresie wyrażeniowego terenu muzyki i prowadzić na podstawie bogatych doświadczeń do zrozumienia prawidłowości w muzycznem stawaniu się, wyrabiając w ten sposób warunek prawdziwego przeżycia muzycznego, t.j. zdolności i przygotowania do przeżycia. Jest zadaniem szkoły wprowadzić dojrzewającego człowieka w dzieła muzyki. Wicke wskazuje na szereg projektów kierunkowych linij dla praktycznego wykonywania nauki muzyki, których zasadniczą myślą jest produktywna, wzajemna wymiana i związek między przeżyciem i pracą. — M e i s s n e r dochodzi do przekonania, że dotychczasowe wyniki nauczania nie dadzą się uzgodnić; sposób i dokładność egzaminów różnią się bardzo pomiędzy sobą; przedstawienie typowego przebiegu rozwoju w wieku przedszkolnym jest narazie niemożliwe. Linja rozwojowa nie jest stała; wykazuje nagłe zwroty. Po okresie, w którym budzi się n. p. wzmożone zainteresowanie dla wrażeń akustycznych, a w następstwie tego nagłe wysubtelnienie wszystkich do tego potrzebnych zdolności, następuje okres, w którym to zainteresowanie znajduje się na dalszym planie i daje się zauważyć pewna stagnacja w rozwoju. Autor nakreśla nam krzywą rozwoju, dającą się uzyskać z terenu psychologji mas na podstawie pojedynczych doświadczeń. Jest ona ważną nietylko dla abstrakcyjnej nauki, ale i dla pedagogiki muzycznej. Następnie stara się odpowiedzieć na szereg następujących kwestyj: 1. czy zmysł muzyczny dziecka różni się od tegoż zmysłu człowieka dojrzałego rodzajem czy tylko stopniem? 2. jaki jest przebieg rozwoju w poszczególnych dziedzinach tego zmysłu? 3. w jaki sposób daje się najszybciej osiągnąć wykształcenia zmysłu muzycznego i gdzie leżą granice możliwości wykształcenia? — Ważne są niewątpliwie następujące wyniki wywodów autora (str. 45): „Zdaje mi się być według mnie jasnem, że nasze dotychczasowe wychowanie muzyczne nie wykształca zdolności do sensorycznego pojmowania muzyki w najlepszy i najbardziej pożądany sposób". (Str. 48 — 49): „Nasz dotychczasowy sposób nauczania muzyki nie wypełnił wcale wszystkich warunków, potrzebnych do bardziej wewnętrznego zbliżenia się naszego narodu do muzyki. Naprzód, nauczanie stawia zbyt wielkie wy-

magania; następnie, nie wyucza w sposób celowy poszczególnych funkcyj, które są niezbędną przesłanką dla spontanicznego czy receptywnego sposobu zajmowania się sztuką. Niema żadnych wątpliwości, że muzyka w tym sensie receptywnym (słuchanie akustyczne, formalne i wczuciowe) nie jest czemś wrodzonem, lecz czemś nabytem. Niema (poza ułomnościami anatomicznemi) ludzi niemuzykalnych, lecz istnieją tylko ludzie mniej lub więcej zaniedbani w wychowaniu muzycznem". — Rupp zajmuje się kierunkowemi linjami i znaczeniem poszczególnych egzaminów. I on także jest przekonany, że gdyby istniało więcej sposobności do ćwiczenia, to słuch absolutny posiadałaby przeważna ilość ludzi, a przy bardzo licznych ćwiczeniach prawdopodobnie wszyscy. (Daje się wogóle zauważyć silna skłonność ku indywidualistycznej psychologji A. Adlera, oile się sądzi, że przez wychowanie można obudzić w jednostce wszystkie zdolności i że w każdym człowieku są w równej mierze zawarte w zarodku wszelkie zdolności). Że ta teorja jest bardzo, bardzo jednostronna i idzie również za daleko, jest rzeczą naturalną. Rupp daje pogląd na sposób odbywania dziś egzaminów uzdolnienia muzycznego, wskazuje na to, co się usiłuje przez nie ująć, jakie kwestje pozostają otwarte i co winno być przedmiotem najbliższych zadań w tym kierunku. — Wywody Geisa dotyczą kultu muzyki w ogródku dziecięcym. — Hoffmann daje doskonały pogląd na sposób i rodzaj nauczania muzyki w szkole ludowej. Szczególnie cenne są jego wskazówki odnoszące się do wpływu i działania nauki muzyki w szkole na ogół, na cały poziom kulturalny narodu, co jest przecież tak niezmiernie ważne. — Kämpfe wskazuje również na ogromne znaczenie nauki muzyki w szkole ludowej; 96% całego narodu otrzymuje swe wykształcenie w szkole ludowej i w ten sposób przyjmuje decydujące w przyszłości podniety i podstawy także dla późniejszego zajmowania się muzyką. — Oberborbeck zajmuje się kwestją przygotowania do artystycznego zawodu nauczycielskiego. Wskazuje na niebezpieczeństwo rozproszenia i powierzchownej wielostronności. Nadzwyczaj dobre i godne bacznej uwagi są jego rady w odniesieniu do następujących kwestyj: 1. naukowe wykształcenie, 2. muzyczne wykształcenie, 3. pedagogiczne wykształcenie, 4. połączenie zawodu artystycznego i naukowego w wykształceniu, 5. żądanie wyjaśnienia zewnętrznych kwestyj organizacji w rozbudowaniu studjów, następnie sprawa egzaminu do artystycznego zawodu nauczycielskiego, miejsca egzaminu i wykształcenia. — Schneider traktuje sprawę wzajemnego oddziaływania uniwersytetu i muzyki szkolnej; jest zdania, że muzykologja służy praktyce i nauce, poznawaniu i stosowaniu wiedzy o muzyce, wychowaniu badaczy oraz nauczycieli. — Uwzględniliśmy tylko kilka najważniejszych zdaniem naszem referatów w tej bogatej publikacji. — Omawiając powyższe publikacje (i inne) nie mógłbym pominąć sposobności zwrócenia uwagi na jeden fakt. Mianowicie: wszystkie te publikacje opierają się tylko na niemieckiej muzyce i podkreślają ustawicznie narodowe cechy tej muzyki, tej, a nie żadnej innej. Ten fakt może i powinien nas niejednego nauczyć. Jakkolwiek bowiem winniśmy stać zdala od szowinizmu, to jednak (ze względów samozachowawczych) winniśmy również zająć takie samo stanowisko. Życzyćby sobie można wysunięcia uznania dla własnych dóbr kulturalnych na pierwszy plan i oparcia na niem swej samowiedzy. Właśnie wychowanie jest, jak żaden inny czynnik, w stanie dokonać w tym kierunku największej, najobszerniejszej i najważniejszej pracy. Polska pedagogja muzyczna w połączeniu z innemi dziedzinami muzykologji ma wobec naszego narodu wiele, bardzo wiele do zdziałania.

J. Pulikowski (Wiedeń)

Jöde Fritz: Musik und Erziehung. Wolfenbüttel 1919. J. Zwissler-Verlag. 8°, 144 str.

Książka ta, wydana przed 12 latami, nie straciła nic ze swej aktualności. Jöde, apostoł nowej szkoły i nowego życia, wieloletni nauczyciel muzyki w szkołach powszechnych, obecnie profesor berlińskiej „Akademji dla muzyki kościelnej i szkolnej", kierownik kursów nauczycielskich i założyciel „Volksmusikschuli", ogłosił na wstępie swych poczynań manifest do wszystkich, którzy z e-

chcą zrozumieć jego misję wychowawczą. W siedmiu początkowych krótkich przemówieniach wyjaśnia przepaść pomiędzy teorją a istotą muzyki, przeciwstawia zewnętrzną technikę wewnętrznej prawdzie kompozycji, zwraca się kategorycznie przeciw psychologicznej interpretacji muzyk", zwłaszcza przeciw Scheringowi, którego książkę „Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören" poddaje niweczącej krytyce. Analiza i hermeneutyka, zapoczątkowana niepotrzebnie, bo z minimalnym skutkiem przez H. Kretzschmara, bynajmniej nie wiodą do istotnej treści muzycznej. Wykład psychologiczny na podłożu technicznem na nic się nie zda, jeśli utworu sami nie „przeżyjemy". To właśnie najwewnętrzniejsze przeżywanie zarówno najmniejszych motywów, jak i całych symfonji, jest według Jödego prawdą muzyczną. Nauka muzyki poruszała się zawsze wąskim torem technicznym i nieistotnym. Wiedzę muzyczną „fachowca" i przeżycia muzyczne naiwnego laika uważa Jöde za przeczące sobie zjawiska, tzn. od fachowego muzyka żąda on przynajmniej entuzjazmu i współtwórczych uniesień nieświadomego praw muzycznych słuchacza. Forma, technika i obrazowość wyłaniają się same z siebie, jeśli człowiek posiada zdolność twórczego lub odtwórczego „przeżywania" muzyki. Jeśli forma nie objawia się w słuchaczu jako odbłysk treści muzycznej, to wtedy słyszy on tylko luźne, nieorganiczne, z mniejszym lub większym sprytem zszeregowane tematy w rodzaju „potpourri". Na dowód trafności swych sądów demonstruje Jöde 30 lekcyj muzyki z własnej praktyki nauczycielskiej w szkołach powszechnych. Wybrane teksty przeważnie znanych pieśni ludowych stanowią materjał do zabaw śpiewanych. Rytm pieśni znajduje swój pełny wyraz w ruchach, tańcach, marszach, mimice i słowach, które w ten sposób ożywiają się pełną treścią muzyczną, muzyka natomiast staje się żądanem przez nauczyciela przeżyciem, pieśń przeobraża się w prawdę. Dzieci improwizują lub omawiają reżyserję zabawy na podstawie tekstu i pieśni. Ostatecznie przedstawia Jöde wyniki twórcze; w klasach powstają pieśni logicznie zbudowane przy pomocy doświadczenia, nabytego poznaniem licznych pieśni ludowych i utworów artystycznych, wykonywanych na skrzypcach i fortepianie. Jöde wybitny znawca duszy dziecka i fanatyk swego zawodu, umie zniżyć się dyskretnie do duchowego poziomu niedorosłych pupilów i przemawia do nich ich językiem i oddycha ich światem, usuwa sprytnie dystans między uczniem i autorytetem nauczyciela, przez co zyskuje bezgraniczne zaufanie, przywiązanie i miłość. Jako kierownik kursów nauczycielskich stara się kandydatów poprowadzić wypróbowaną przez siebie drogą. Tem może tłumaczy się znaczne podobieństwo metody pedagogicznej n. p. Hansa Lüdtkego, którego książkę omawiam na innem miejscu.

Dr. Seweryn Barbag (Lwów).

Steinitzer Max: Pädagogik der Musik. Lipsk 1929. Breitkopf u. Härtel. 8°, 61 str.

Książeczka Steinitzera jest pierwszym z rzędu i poniekąd wstępnym tomikiem nowego wydawnictwa: Bücherei praktischer Musiklehre", które w szeregu rozpraw poważnych sił pedagogicznych i naukowych chce ująć ogół problemów nowoczesnej pedagogiki muzycznej. Omawiana rozprawa Steinitzera usiłuje w bardzo ogólnym zarysie przedstawić cele, zagadnienia, wady i potrzeby nauczania muzyki w dobie obecnej, i to w szczególności w Niemczech. Opierając się na własnych długoletnich i wszechstronnych doświadczeniach omawia autor dość ogólnikowo zagadnienia wyłaniające się przy wychowaniu zawodowych muzyków, wskazując przedewszystkiem na dokonywane w tym zakresie błędy. Steinitzer występując przeciw metodom mechanicznego nauczania gry na instrumentach, które nie dają uczniowi wglądu ani możności wniknięcia w istotną treść dzieł muzycznych, powtarza pogląd ogólnie dziś przyjęty. Wystąpienie jego jest o tyle nieaktualne, że prawie w całej Europie została w tym właśnie duchu dokonana lub rozpoczęta reforma szkolnictwa muzycznego. Nie nowe również, choć słuszne są twierdzenia autora, że wychowanie muzyczne powinno przedewszystkiem wzbudzać muzyczną fantazję ucznia i potęgować jego zdolności rozumienia muzyki, a nie kształcić go w kierunku mechanistycznego opanowa-

nia głosu lub instrumentu. Ze względu na pogłębienie stosunku ucznia do muzyki uważa naukę t. zw. przedmiotów teoretycznych za niezbędną, oile ona pozostaje w stałym i silnym związku z dziełami żywej muzyki. — Wywody autora — po książkach Bekkera i Kestenberga — nie wnoszą w literaturę pedagogiki muzycznej nic nowego. Przeznaczone są prawdopodobnie dla najszerszych mas czytelników o niezbyt wysokim poziomie intellektualnym (autor stale wyjaśnia najprostsze wyrazy obce lub naukowe). Ataki skierowane przeciwko muzyce nowoczesnej, która zdaniem autora psuje smak estetyczny uczniów, zgodne jest może z nastrojem tych mas, dla których książka ta jest przeznaczona, świadczą jednak o tem, że autor może niecałkowicie zdawał sobie sprawę z ogólniejszego, kulturalnego zadania pedagoga muzyki.

Dr. Zofja Lissa (Lwów)

Preussner Eberhard: Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik. Lipsk 1929. Quelle u. Meyer. 8^{0}, VIII, 76 stron.

Autor usiłuje „z rozwoju ogólnej pedagogiki nowszych czasów i z przebiegu wychowawczo-muzycznych myśli, powstałych około r. 1900 i obecnie jeszcze uznanych przekonać się, czy obydwie te siły są czynne w obydwóch dziedzinach i czy ideje ogólnej pedagogiki a ponadto wola czasu wpłynęła organicznie na celowe dążenia pedagogiki muzycznej, czy też nie“ (str. V). Znaczenie muzyki dla dzisiejszego wychowania zdaje się autor znajdować w „ograniczeniu etycznych momentów do społecznego i wspólnego przeżywania muzyki“ i to jest według niego najżywotniejsze jej znaczenie. Celem zaś autora jest: wykazanie kilku istotnych rysów i linji, z których ujęcia byłoby możliwe uzyskanie inicjatyw i podniet różnego. — Przedstawienie Preussnera daje dobry pogląd i wprowadzenie w nowożytne myśli wychowawcze i w obecny stan badań nad niemi. Coprawda, nie przejrzał on wszystkich zjawisk, tak że możnaby zawsze poczynić małe uzupełnienia i sprostowania. Ale praca jego ma przecież na celu „zachęcić do dalszych myśli nad ideami uznanemi za słuszne i do przestrzegania ich“ (str. 72), a cel ten spełnia wyczerpująco. Jest pożądane, aby wszyscy pedagogowie muzyczni dokładnie przyglądnęli się tej pracy i zaczerpnęli z niej wiele podniet myślowych. — Wyjmiemy z niej kilka ważnych punktów i poddamy je krótkim rozważaniom. W toku pracy okazuje się, że autor hołduje poglądom Fritza Jöde'go. Ten ruch pedagogiczny, któremu przyświecają zupełnie nowe kierunki, plany, cele, drogi, metody i poglądy, należy oczywiście uznać tylko za ekstrem. Jak zwykle w takich zasadniczych kwestjach, to, co jest warte osiągnięcia, leży w pośrodku: z obu stron należy wziąć to, co pozytywne, ominąć zaś błędy. Otóż na zapytanie, czy kierunek Jöde'go w swych umiarkowanych zasadach jest słuszny, należy odpowiedzieć: tak! Nie będziemy mogli uwolnić się całkowicie od tego ruchu, gdyż wpłynie na to nowy życiowy pogląd nadchodzących ludzi. Przy należytem postępowaniu i odpowiedniem zajęciu stanowiska można ten nowy ruch uwolnić od jednostronności i skierować go w średnie tory. Jako pierwsze żądanie od tych, którzy pragną współtworzyć naszą przyszłość czy w obrębie rodzinnym czy narodowym, należy uznać, co następuje: współpracować, współtworzyć, brać czynny w nim udział, czynnie wkraczać w to, co powstaje, co się staje, a nie po filistersku wykazywać usterki, krótko a ujemnie krytykować i wstrzymywać się, lecz zdala od wszelkiej jednostronności i partyjności nadać temu ruchowi logicznie wyrosłą, z natury rzeczy konieczną i dającą pozytywne rezultaty formę, mając tą jasną świadomość sytuacji fermentującego przekształcania idei i życzenie, aby nadchodzące generacje trzymać zdala od eksperymentowania ustawicznego, które pochłania zbytecznie czas i siły. My, którzy znajdujemy się w toku powstania, stawania się i początku nowej fazy historji kultury, możemy sobie jako najwyższy obowiązek nałożyć przedewszystkiem jedno: oddać wszelkie swe siły dla dobra przyszłych czasów! Historja nowego ruchu może nam pokazywać, jak wiele powstało organicznie i z jaką nieubłaganą koniecznością musiało powstać i jak niejedno okazało się tylko wynaturzeniem i zbłądzeniem. — Preussner wykazuje wpływ

kierunku naukowego ogólnej pedagogiki na na wychowanie muzyczne, wpływ okazujący się w zdewaluowaniu dawnych muzyczno-estetycznych sposobów traktowania, w usiłowaniach badań muzyczno - psychologicznych, w usiłowaniu wyjaśnienia samych fenomenów, w wysiłku do dojścia do nauki o muzycznem wychowaniu. Dążenia muzyki nie mają być skierowane ku temu, aby była sztuką w pierwszym rzędzie, lecz kształtowaniem poczucia życia w jednej gminie muzycznej. Ważne mają być tylko kulminacyjne punkty form kultury muzycznej i indywidualności. To nastawienie w stronę „całości", związek z objektywną wartością znajduje w „nowem" kształtowaniu muzyki swój najżywszy wyraz, a tę „całość muzyczną" stworzył w niemal najdoskonalszej formie (zdaniem Preussnera) J. S. Bach. Jego znaczenie dla czasów dzisiejszych nie tyle leży w samym stylu jego dzieł; to „wszechobejmowanie" muzyki bachowskiej polega na owem„ idealnem przeprowadzeniu wszystkich w melodji, rytmie i harmonji zwartych zasadniczych wartości muzycznych" i ono „nadaje J. S. Bachowi znamiona niedosięgalnego wzoru muzycznej całości owej osobistości". „Z jakiej strony też patrzymy na dzieło Bacha, z estetycznej, etyczno-obyczajowej, religijnej, historyczno - kulturalnej, — wszędzie jest ono skierowane ku całości, ku jedności. Jest Bach zarówno wielki w polifonji, jak i w harmonji, w inspiracji i opracowaniu, w wolnej fantazji i ścisłej formie" (str. 20). Musimy się tu zatrzymać. Że dzisiejszy świat muzyczny odczuwa tak wielką predylekcję właśnie dla Bacha, t. j. nie tylko dla Bacha, ale wogóle dla muzyki barokowej, to pochodzi m. i. także skądinąd. Wszak tę „całość" znajdujemy także u Beethovena, u Palestriny czy Perotina. Sądzę, że rozstrzygającą rolę gra tu p r a w o o k r e s o w e. N a s z e uczucie „całościowe" i takież samo dążenie znajdujemy w muzyce barokowej nie dlatego że jest ona t ą „całością", lecz ponieważ ona odpowiada naszemu odczuwaniu muzyki. — Ale zbyt wielkie nawiązanie do rzeczy historycznych nie jest bardzo pozytywnym znakiem. Wystarczy wziąć pod uwagę rozwój naszej europejskiej kultury: mimo wszelkiego kultu i entuzjazmu dla przeszłości, dla kulturalnych dóbr naszych przodków, zawsze był popęd twórczy dominującym, życiodajnym impulsem. Obecnie zaś, o ile mi się zdaje, pojawiają się właśnie pod tym względem pewne oznaki braku produktywności i własnego popędu do kształtowania. Czyżby Spengler miał mieć słuszność? — Preussner powraca stale do idei nowej pedagogiki muzycznej. I tak n. p. pisze na str. 26 i 27: „zasadnicze myśli wychowawcze dzisiejszej pedagogiki muzycznej nie polegają na estetycznych, psychologicznych wynikach badań, lecz jedynie na zużytkowaniu muzyki jako czynnika tworzącego wspólność („gemeinschaftsbildender Faktor"). A tę ideę urzeczywistnia w obrębie form muzycznych najczęściej śpiew pieśń, przedstawiona przez zorganizowaną wspólność chóru". Sądzę, że wspomniana przezemnie powyżej jednostronność tego kierunku jest w tych słowach wyrażona bardzo dobitnie. Światopogląd tego kierunku polega na idei wspólności (kollektywizmu?), według której muzyka jest tylko środkiem wytwarzania wspólności. Wszystko inne jest uznane za obce jej istocie. Że ten, o ile mogę go sformułować, komunistyczny pogląd na muzykę jest bardziej niż jednostronny, nie można mieć żadnej co do tego wątpliwości i musimy się dlatego przed nim bronić. Mimo to należy zauważyć, iż niektóre spostrzeżenia są zupełnie słuszne i że dzięki tym dążeniom rozszerza się znacznie horyzont i odkrywają się w świadomości, niektóre strony, dawniej przeoczone. Ale nie jest to cała prawda, lecz tylko część prawdy. — W krytyce dotychczasowej estetyki muzycznej, jaką znajdujemy w III rozdziale jego pracy, daje się wykazać zasadniczy błąd, podobnie jak u tych autorów, którzy zajmują się są kwestją „z nowożytnego punktu widzenia". Błąd ten polega na tem, że autorom tym zdaje się, iż zastąpienie używanych dotąd wyrazów przez nowe (n.p. zamiast „siła afektu": „napięcie", „energja" i t. p. i t.p.) oznaczać musi nowy sposób patrzenia na dzieła muzyczne. Jednakże nie jest to n i c n o w e g o w s w e j i s t o c i e. Różnica polega na tem, że te nowe terminy są dostosowane do naszych czasowych upodobań słownych i b r z m i ą

tylko „bardziej rzeczowo". W zasadzie są dokładnie tem samem, czem są stare wyrażenia. — Wywody autora, dotyczące psychologji muzyki są interesujące i dobre, stanowiąc może najwartościowszą część jego pracy.

J. Pulikowski (Wiedeń)

Herget Anton — Wolf Hugo: Pädagogik für Musiklehrer. Berlin (1929). Union Deutsche Verlagsgesellschaft. 8⁰, 154 str.

Nie jest to wspólna książka dwóch autorów, lecz dwie oddzielne prace, mające wspólny cel. Prof. Antoni Herget przedstawił treściwie wyniki współczesnej psychologji, usiłując wyjaśnić różne muzyczne procesy psychiczne w związku z ogólnemi zagadnieniami wrażeń, wyobrażeń asocjacji, pamięci, uwagi, fantazji, myślenia, uczucia i woli. Prof. Hugo Wolf dał kalejdoskop doświadczeń pedagogicznych i dydaktycznych w zakresie nauczania muzyki, zawierających wiele wartościowych, ale chaotycznych uwag. Obie prace dążą wyłącznie do praktycznego ujęcia swych przedmiotów na terenie konkretnych faktów, głównie metodą doświadczalną. W przedmowie podkreślają autorowie, że książka ich jest w literaturze muzykologicznej pierwszym tego rodzaju podręcznikiem pomocniczym, przeznaczonym dla nauczycieli wszelkich działów muzycznych. W rzeczywistości mieli w pierwszym rzędzie na myśli nauczycieli gry i śpiewu. (Metodykę nauczania przedmiotów teoretycznych zawiera w tym samym roku, 1929, wydana praca Fr. Reutera). Tendencje autorów są popularyzatorskie. Przystępny i płynny wykład stanowi znaczną zaletę obu traktatów. Z psychologicznego fenomenu myślenia wyprowadza Herget krótki zarys logiki. W rozdziale o uczniach uwzględnił autor między innemi uczucia etyczne, religijne i estetyczne; uczynił to jednak zbyt powierzchownie, kierowany chwalebną ambicją podawania czytelnikowi choćby w kilku słowach wszelkich w estetyce współczesnej uznanych teoryj i kierunków. Mimo wszystko istota pojęć tego rodzaju, jak piękno, brzydota, wzniosłość, tragizm, komizm, naturalizm, idealizm, treść i forma nie daje się jednem zdaniem wyrazić. — Zarówno psychologja Hergeta jek i pedagogika i dydaktyka Wolfa obfitują w materjał wielostronny. Podczas gdy Herget zachował w swoim wykładzie na ogół ramy tradycyjne, w które z nierównem powodzeniem wtłoczył zjawiska praktycznej psychologji muzycznej, to pedagogika Wolfa przedstawia się jako dość luźny zbiór „kazań" do tych, którzy w przyszłości zechcą obrać zawód nauczyciela. Dlatego tytuł książki jest o tyle nieodpowiedni, po powinien brzmieć: „Musikpädagogik für angehende Musiklehrer". W całości posiada podręcznik wartość dodatnią

Dr. Seweryn Barbag (Lwów)

Lüdtke Johannes: Musikpädagogische Skizzen. Berlin (1928). L. Oehmigke's Verlagsbuchhandlung. 8⁰, 194 str.

Autora znamionuje fanatyczna miłość do świata dziecięcego i nieprzeciętne zrozumienie psychiki dziecka. Zdolność opowiadania i rozmawiania z dziećmi ich językiem o różnych zjawiskach i problematach sztuki muzycznej jest wyrazem szczególnego powołania pedagogicznego. Zabawa, wesołe porównania, obrazowanie, rozbudzanie fantazji muzycznej, improwizacja, w końcu pomysłowe graficzne figury i obrazki skupiają się w kompleks środków dydaktycznych bezsprzecznie owocnych, które tylko dowodzą rzadko spotykanej kultury i subtelności nauczyciela i zupełnie świadomej celowości pracy autora. Droga tej pracy wiedzie przez serca do mózgów dzieci (nie odwrotnie). Materjał jest dostosowany do poziomu pojemności intelektualnej uczniów szkół powszechnych ogólno kształcących. Melodyka rytmika, konstrukcja gam, akordy, instrumenty oraz luźne wiadomości historyczne stanowią przedmioty muzycznego poznania, które osiąga autor umiejętnem potęgowaniem ciekawości wśród swych młodych wychowanków przez alegorję, zabawę, śpiew, ruch i rysunki. Książka może przysłużyć się nauczycielom muzyki zarówno w szkole muzycznej jak i powszechnej, oile posiadają oni konieczną zdolność wczuwania się w intelektualną i emocjonalną wyobraźnię muzykalnych dzieci.

Dr. Seweryn Barbag (Lwów)

S t r u w e F.: Erziehung durch Rhythmus in Musik und Leben. Kassel 1930. Bärenreiter-Verlag. 8⁰, 112 str.

Czytając książkę Struwego odnosi się przedewszystkiem wrażenie, że jest ona pisana nawskroś z ducha współczesności tej, która tworzy formy życia, myślenia i uczucia człowieka przyszłości. Jest ona pisana z myślą o człowieku sharmonizowanym wewnętrznie, w którym ani ascetyczny a wybujały intellektualizm, ani kult ciała, prowadzący w najlepszym przypadku do wyczynów i rekordów sportowych nie ma przewagi. Jest pisana z myślą o człowieku, który nie cierpi z powodu rozdziału, rozdwojenia dyspozycji ducha i ciała, ale który tworzy samego siebie, czerpiąc z j e d n e g o centrum energetycznego, sięgając w każdym przejawie swego życia do tego jednego źródła energji, ożywiającego i ciało i ducha. Drogą do tego wykształcenia takiego typu jest według Struwego wychowanie rytmiczne, przez które autor rozumie ścisłe zespolenie wychowania fizycznego i muzycznego. Rytm jest tym czynnikiem, który działa kształcąco nietylko w muzyce, ale we wszystkich przejawach bytu. On jest zasadą ogólnego działania się we wszechświecie, a rytm muzyczny jest tylko manifestacją tej zasady. Rytm istnieje wszędzie tam, gdzie istnieje zmiana, ruch, może się zatem przejawiać zarówno w czasie, jak i w przestrzeni. Rytm jest uporządkowaniem, prawidłowością ruchu, która zakłada pewne rozczłonkowanie tegoż. Założeniem rytmu jest również powtórzenie czegoś podobnego w podobnych odległościach (czasowych lub przestrzennych), jak również i to, że musi on wyrastać z wewnętrznej organizacji danego przebiegu. I ciało ludzkie posiada swój własny ruch, swoją własną rytmikę, która jest wynikiem jego wewnętrznych wegetatywnych przebiegów. Człowiek przeżywa sobą własny rytm, zaś rytm zjawisk poza sobą ujmuje dzięki przedstawieniom czasowym i przestrzennym. Może jednak przenieść ów rytm, spostrzegany tylko w czasie (jakim jest rytm muzyczny) na własny ruch, może go przetransponować sobą na rytm przestrzenny, zrealizować go w przestrzeń własnem ciałem. W tej możności widzi autor związek między rytmem muzycznym a immanentnym rytmem człowieka i z niej według niego pochodzi wychowawcze znaczenie rytmu w ogólnem wychowaniu człowieka. Oparcie wychowania fizycznego na najbardziej uduchowionej sztuce, jaką jest muzyka, syntetyczne połączenie tak różnych typów wychowania, jakiemi są fizyczne i muzyczne kształcenie, w jeden typ, prowadzi według autora wprost do wytworzenia człowieka syntetycznego, o którym napróżno marzy obecna, powojenna epoka. — Połączenie nauki muzyki z ruchami ciała, które unaoczniają jej elementy, pogłębia stosunek człowieka do samej muzyki. Ożywia mu martwą technikę instrumentalną, pozwala przeżywać muzykę całem ciałem, i dążąc do samodzielnego, bo zgodnego z istotą danego organizmu, wyrażania elementów muzycznych ruchami ciała prowadzi też do uzyskania samodzielnego, indywidualnego wyrazu w muzyce, a nawet w życiu. Z punktu widzenia wychowania fizycznego, wychowanie rytmiczne przyczynia się do sharmonizowania, oswobodzenia i zindywidualizowania ruchów całego ciała. Niweczy sztuczne naleciałości i skrępowanie płynące z pewnych uprzedzeń intellektu i pozwala każdemu organizmowi odnaleźć jego własny rytm, wyraz, na które składają się takie czynniki, jak rasa, klimat, budowa fizyczna, charakter i ogólne nastawienie wobec życia, a które w życiu codziennem znajdują swój wyraz w chodzie, gestykulacji, mimice, mowie, a nawet w piśmie. — Połączenie wychowania muzycznego i fizycznego na terenie gimnastyki rytmicznej nie jest według autora sztuczną konstrukcją, gdyż opiera się na szeregu wrodzonych człowiekowi popędów pierwotnych: 1) na potrzebie ruchu, 2) na dążności do harmonji, do uporządkowania nasuwających się świadomości zjawisk czasowych i przestrzennych, 3) na popędzie do tworzenia, kształtowania. Wszystkie one znajdują tu swą aktualizację i prowadzą nietylko do opanowania ciała i ruchów, uświadomienia dymensyj, wymiarów przestrzeni, koncentracji świadomości i odkrycia własnego, indywidualnego rytmu. Wychowanie rytmiczne prowadzi bowiem również do syntezy rozdwojonych w człowieku dzisiejszym funkcyj psychicznych.

i fizycznych, pozwala człowiekowi przeżywać wszystko **całym** sobą. Odkrycie praw własnego rytmu, prawidłowości indywidualnej, prowadzi bowiem według autora do zrozumienia nadindywidualnego rytmu istnienia, którego wszyscy jesteśmy drobnemi przejawami, a tem samem wpływa na ogólne ustosunkowanie się jednostek do świata. — Rytmika jest również wstępnem stadjum wszelkiego wychowania estetycznego, ma bowiem bardzo wielkie znaczenie nietylko w muzyce, ale także i w grze scenicznej, reżyserji, jak i w sztukach plastycznych. — Z dzisiejszych systemów gimnastyki rytmicznej, **Dalcroze'a**, **Bodego** i **Steinera**, które autor omawia, żaden jego zdaniem nie odpowiada swemu celowi, kładąc nacisk już to na stronę intelektualną, jak **Dalcroze**, już to na fizyczną, jak **Bode**, a nie na ich **syntezę**, która jedynie może doprowadzić do wymarzonych przez **Struwego** wyników. Epoka dzisiejsza idzie jednak według autora w tym kierunku, co właśnie jest wyrazem jej tęsknoty do człowieka syntetycznego. — Książka **Struwego** ujmuje w sposób niezwykle ciekawy jeden z problemów wychowania współczesnego, z punktu widzenia najgłębszych zagadnień psychiki dzisiejszego człowieka. Napisana z polotem, pięknym literackim językiem, jest wyrazem głębokiego odczucia i zrozumienia załamań wewnętrznych u ludzi doby obecnej. Czy nowy typ wychowania, o który autor walczy w omawianej pracy, zdoła zapobiec temu załamaniu i rozdwojeniu, jest mocno wątpliwem. Wszak zmiana typu człowieka zależy nie tylko od pewnej gałęzi wychowania, ale przedewszystkiem od zmiany zewnętrznych warunków bytu i ogólnych prądów ideowych, tworzących kulturę współczesną, na co się dziś nie zanosi. Wreszcie zaznaczyć musimy odnośnie do pracy **Struwego**, że wprawdzie częste wychylenia autora w kierunku nieco mglistej metafizyki oraz kompilacyjny charakter ustępów teoretycznych odbierają jej charakter ściśle naukowy, to jednak nie mogą jej odebrać wielkiego znaczenia kulturalnego. Znaczenie to zdobędzie sobie książka ta przedewszystkiem dzięki głębi myśli, która stanowi jej punkt wyjścia i dzięki pięknemu stosunkowi do „człowieka", który taki, jakim go autor widzi, jest narazie — „Utopem".

Dr. Zofja Lissa (Lwów)

Reuter Fritz: Methodik des musiktheoretischen Unterrichts auf neuzeitlichen Grundlagen, Stuttgart 1829. Ernst Klett. 8⁰, 212 stron.

Autor, nauczyciel teorji i kompozycji w Krajowem konserwatorjum i Instytucie muzyki kościelnej w Lipsku, odrzuca posługiwanie się **jedną** metodą lub **jednym** systemem. Należy jego zdaniem liczyć się z poszczególnemi wypadkami, jego zaś metodyka ma na celu właśnie w tym kierunku wywrzeć wpływ na nauczyciela teorji muzyki. Usiłuje więc autor stworzyć bardzo szeroką podstawę, nie mając jednak zamiaru (już ze względów technicznych) zająć się każdym małym systemem lub przedstawić szereg większy systemów i teoretyków drugiego rzędu. W jego wywodach występuje na jaw pewne przecenianie akustycznych i psychologicznych wiadomości nauki. Natomiast bardzo słusznie i trafnie formułuje stanowisko teorji w obrębie muzyki, gdy pisze: „w muzyce chodzi przedewszystkiem o przeżycie, a przeżycie muzyczne może być pogłębione przez rozwinięcie percepcji do apercepcji". Jako problemat całości uznaje możliwość ogólnych wskazań, „które początkującemu teoretykowi wskażą, czy i w jaki sposób można pewną zasadę zastosować do pewnego materjału" (str. 21). Zaś jako główne żądanie stawia: że teoretyk lub nauczyciel teorji musi być sam bezwarunkowo artystą i że w jego osobie musi istnieć synteza cech naukowych i artystycznych. „Teorję" klasyfikuje według dwóch grup: 1. **praktyczna**, mieszcząca w sobie: a. elementarną teorję czyli ogólną naukę muzyki, b. rytmikę i metrykę, c. melodykę i kontrapunkt, d. naukę harmonji, e. naukę kompozycji (czynną i bierną), 2. **naukowa**, obejmująca: a. akustykę, b. krytykę stylu, c. fizjologję i psychologję muzyki, d. historję teorji muzyki, e. estetykę. Wywody autora są bardzo proste, popularne, przystępne, tak że każdy niefachowiec, laik, może książkę jego przeczytać bez trudności.

Treściowo jednak nie jest ona natury nieproblematycznej i niewszystko możnaby podpisać. I tak n. p. udowodnianie słuszności pitagorejsko - leibnitzowskiego pojmowania na podstawie bachowskich studjów W. Werkera (str. 32, 33) jest nie do przyjęcia, ponieważ te „studja" nie są wcale wolne od zarzutu. Specjalnie zaś jego wywody treści historycznej, odnoszące się też do historji muzyki i kultury, nie są wolne od błędów. I tak n.p. zbytecznem byłoby udowadnianie, iż błędem jest stwierdzić że „choral gregorjański, podstawy wielogłosowości.... kanon i wszystkie te formy powstały w średniowieczu" (str. 40). — Na str. 58 daje autor zestawienie najniezbędniejszych przykładów dla nauki teorji, przyczem usiłuje dla każdej normy lub dla każdego prawa muzycznego podać utwór muzyczny i wymienia przytem jeszcze inne dzieła. Materjał czerpie z różnych źródeł, któremi, jak sam podkreśla, należy posługiwać się z pewną ostrożnością. Budzą się jednak pewne wątpliwości, czy uczniowi tak łatwem będzie podczas nauki zrozumienie takie wyboru przykładów dla poszczególnych form (n.p. pasji Schützа, Sebastianiego, Bacha — mszy Palestriny — Requiem Mozarta, Brahmsa i innych i t. d.) z powodu różnic stylistycznych (nietyle w formie, ile w treści), zależnych od cech poszczególnych okresów historji kultury, czy historycyzm wogóle nie przeszkodzi wglądowi i nie doprowadzi do powierzchownej, zewnętrznej znajomości historycznych form, czy nie ominie spraw wewnętrznych, duchowych, z powodu zbyt wielkiej rozmaitości i różnic istoty podanego materjału przykładowego, czy osiągnie się zrozumienie różnych czasów, ich ideałów, ich kierunków, ich cech specyficznych, ich światopoglądu. Należy bowiem uświadomić sobie, że chodzi przecież o u c z n i a, który dopiero ma się u c z y ć, którego zdolność przeżyć ma być dopiero uwzględniona i rozwinięta. Dotychczasowa droga miała swój punkt wyjścia w dziełach klasyków i romantyków, a dopiero wtedy, gdy młodzież była na tym materjale wyszkolona i wykształcona, sięgano w przeszłość i w czasy dzisiejsze. Czy zaznajomienie jej tak odrazu od początku z wszelkiemi formami historycznemi jest korzystne i czy można osiągnąć odrazu równie wielkie i głębokie ich zrozumienie, to praktyka udowodni w przyszłości. Co do mnie, to nie mam pod tym względem wiary, a to z tego powodu, że dusza ucznia jest wprawdzie bardzo łatwą do przyjmowania wpływów, jest bardzo dostępna dla wrażeń, ale zbyt wielka różnorodność tych wrażeń pociąga za sobą niebezpieczeństwo wielkie powierzchowności, co w większości wypadków stanowi regułę, Pod tym względem istnieją dwa przeciwne poglądy w ogólnej pedagogice: w i e l e lecz z nieuniknionym brakiem głębi — m a ł o, lecz gruntownie i z możliwością dalszej rozbudowy i uwszechstronnienia. — Na wiele kwestyj odpowiada autor według własnego odczucia, co samo przez się nie jest błędem, ale laik musi zwrócić na to uwagę i wiedzieć, że nie chodzi tu o absolutną prawdę, lecz o indywidualne zapatrywanie, będące tylko zachęcającą inicjatywą. Wiele wywodów autora zawiera dobre, z praktyki wynikające wskazówki tak ogólnej, jak szczególnej treści, Jako publikacja pobudzająca do myślenia, posiada książka Reutera swą wartość i może być przeczytana przez zawodowca.

J. Pulikowski (Wiedeń)

J o d e Fritz: Elementarlehre der Musik. Gegeben als Anweisung im Notensingen. I Teil. Wolfenbüttel 1927. G. Kallmeyer—Verlag. 8⁰.

Jode przystosowuje do własnego systemu metodę Tonic Solfa, Johna Curvena (zm. 1880), dawno w Niemczech rozpowszechnioną przez Agn. Hundeegger (zm. 1927) pod nazwą Tonika-Do. I w książce Jodego jest „śpiewająca ręka" pośrednikiem między ruchem i dźwiękiem, ale materjał dydaktyczny jest jeszcze bardziej zwarty i praktyczny, prócz tego pozbawiony wszelkiej mechanizacji np. w odśpiewywaniu znanych piosenek. Autor rozpala zwolna instynkt muzyczny swych wychowanków, przyswaja im stopniowo i ostrożnie wewnętrzną łączność żywej melodji, zmusza do improwizacji i rytmizowanego ruchu. Niewątpliwie wyzyskuje on wiele treści owocnej z innych metod umuzykalnienia od Guidona z Arezzo do

Curvena, Eitza i Dalcroze'a (wszak ruchy i zmienne kształty ręki wywodzą się w prostej linji od solmizacji i ręki Guidona), ale zdąża do celu drogą krótszą, prostszą i znacznie więcej rozkwitającą „życiem muzycznem". „Elementarlehre" jest pierwszą częścią („Das Stufenreich") cyklu zamierzonego. Metodę przeznacza Jôde i dla tych, którzy wogóle z nauką muzyki nie mieli żadnej styczności, jak i dla tych, którzy nie słyszą znaków nutowych i nie widzą tonów słyszanych. Solfeż zatem w połączeniu z dyktatem, lecz tylko na podstawie śpiewów improwizowanych pod kierunkiem szczególnie wykwalifikowanego nauczyciela stanowi cel dydaktyczny. Treść pierwszego rozdziału zawiera sposoby kolejnego wytwarzania asocjacyj między różnemi kształtami ręki a odpowiedniemi dźwiękami tonów gamy diatonicznej, zbudowanej na dowolnej tonice „do". Jest to więc zasada, znana już w metodzie Tonic Solfa, zmierzająca do utrwalenia poczucia interwalów bez względu na ton przyjęty za podstawę czyli do wykształcenia słuchu względnego. Cały ten proces odbywa się wpierw bez znajomości pisma nutowego, które jest przedmiotem nauki znajomości pisma nutowego, które jest przedmiotem rozdziału drugiego. Jöde przystępuje do notacji najpierwej przez zapoznanie uczniów z ruchomym kluczem c^1, który tłumaczy jako odłamaną część klucza, umiejscowionego na linjach, pod i między linjami. Dzieci, które nauczyły się już uprzednio myśleć i słuchać interwałami, potrafią też bez wysiłku każdy interwał przeczytać, przyczem umieszczenie klucza nie odgrywa żadnej roli. Jöde kładzie klucz pod pierwszą i między linjami, aby przyzwyczaić uczniów do właściwego używania klucza *c*. Dalsza praca zmierza do poznania zwykłych rytmów w improwizacjach jednogłosowych; następuje śpiew w interwałach współbrzmiących, wreszcie w akordach. — System Jödego unika wszelkich wyjaśnień teoretycznych, a element muzyki każe wyłącznie p r z e ż y w a ć praktycznie w melodjach. które dzieci do dowolnych lecz przystępnych tekstów same wynajdują, stale w połączeniu z zabawą i ruchami tanecznemi (przy odpowiednich tematach). Gotowe wzory, zapożyczone z folkloru lub pieśni artystycznych wyklucza Jöde zupełnie. W ten sposób rozwija on instynkt twórczy w muzykalnych dzieciach, które tą drogą (bez znajomości zasad budowy motywów i większych członów formalnych) same dochodzą do tajników wewnętrznego organizmu żywej melodyki.

Dr. Seweryn Barbag (Lwów)

H i t z i g Wilhelm: Tonsystem und Notenschrift. Lipsk 1929. Breitkopf u. Härtel. 8⁰, 33 str.

Broszura ma na celu zaznajomienie czytelnika. nie posiadającego żadnych wiadomości wstępnych, z elementami muzyki. Autor omawia po kolei pismo nutowe, interwały. tonacje, takt i dynamikę, kończąc luźnemi uwagami o budowie akordów. Biorąc pod uwagę cele książeczki, należało zrezygnować raczej z omawiania niepotrzebnych dla początkującego kwestyj (np. kluczów *c*) na rzecz jasnego przedstawienia zasadniczych zagadnień harmonicznych. niezbędnych dla zrozumienia muzyki. Po usunięciu obecnych braków i znacznych, a dość licznych błędów drukarskich, utrudniających nieprzygotowanemu czytelnikowi zrozumienie treści, może omawiana broszura być pomocną w koniecznej walce z analfabetyzmem muzycznym. O b e c n ą formę pracy Hitziga zastąpią z lepszym skutkiem odnośne rozdziały któregokolwiek podręcznika propedeutyki muzycznej.

Dr. I. Freiheiter (Lwów).

G r a b n e r Hermann: Allgemeine Musiklehre. 2 wyd. Stuttgart 1930. E. Klett Verlag. 8⁰.

Książka Grabnera jest encyklopedycznym wstępem do nauki harmonji. kontrapunktu, form i instrumentacji. Jako propedeutyka ogólnej teorji muzyki spełnia swe zadanie nader sumiennie i zajmuje bezsprzecznie naczelne mtejsce w literaturze tego przedmiotu. Talent autora do jednoznacznych i precyzyjnych formułowań istoty pojęć przewyższa nawet uzdolnienie Riemanna, na którego dziełach wzoruje on metodę wykładu i system rozczłonkowania materjału podstawowego. Wydanie II (pierwszego nie

znam) zawiera krótkie ale treściwe uwagi o historycznej ewolucji oddzielnych ważniejszych elementów konstrukcji i form muzycznych do najnowszej współczesności. Dobór przykładów ilustrujących każdy element bezpośrednio, niemniej w uzupełniającym systematycznie dodatku nutowym, stanowi silną pozycję całej pracy. Wzorowa ekonomja słów, gardząca radykalnie balastem frazesów, jest pouczającą antytezą gadatliwości wielu choćby wybitnych autorów. W niektórych działach, zwłaszcza akordyce, przekracza autor granice wstępnej wiedzy przygotowawczej, poruszając zagadnienia harmoniki przedwcześnie. Rzadko w literaturze muzykologicznej spotyka się prace podobnie doskonałe, utrzymujące na równym krytycznym i niezmiernie przejrzystym poziomie od początku do końca.

Dr. Seweryn Barbag (Lwów)

G ü n t h e r Siegfried: Moderne Polyphonie. Berlin-Lipsk 1930. Walter de Gruyter et Co. 8°. 136 str.

W mozaice dążeń i kierunków muzyki współczesnej zaznacza się najsilniej podkreślenie momentu linearnego. Po wzajemnem uniezależnieniu się elementów muzyki stała się dziś linja, wyzwolona z pęt harmonji oraz rytmu i metrum, znów podstawową pra-siłą; polifonja stała się głównym środkiem wyrazu. Omawianą poniżej pracę, zajmującą się jej problemami, podzielił autor na 3 części: pierwsza omawia cechy współczesnej polifonji („Erscheinungsmerkmale“), druga zajmuje się „duchem“ i problemam pedagogicznemi z nią związanemi, trzecia przynosi charakterystykę form muzyki współczesnej i stylu czołowych kompozytorów naszej epoki. Najbardziej wartościowe są w pracy Günthera jej skrajne części; środkowa, której treścią się później zajmę, powinna była raczej zakończyć pracę jako „dodatek“. W tym też porządku będę referował tę pracę. Autor rozpoczyna nakreśleniem ogólnej sytuacji, która wyłoniła się w pierwszych latach naszego stulecia, gdy po sukcesywnem rozsadzaniu dawnej struktury przez Mahlera, Pfitznera, Regera, Straussa doznała muzyka nowego wstrząsu: Schönberg, wyszedłszy od Tristana kładzie w ramach rozszerzonej tonalności nacisk na czysto melodyczną polifonję. Rozluźnienie wszystkich dawnych więzów — to, zdaniem autora, główny rys muzyki powojennej, która dopiero potem zdobywa nowe elementy konstrukcji. Autor traktuje oddzielnie czynniki rozluźniające dawną strukturę („Lösungen“) i nowe czynniki konstruktywne („Bindungen“); w praktyce twórczej przenikają się one dziś wzajemnie. Wyróżnia w melodyce współczesnej dwa typy: melodykę w skokach i melodykę stopniową („Stufenmelodik“) wraz z wielką ilością form pośrednich. Oba te typy i formy pośrednie nie kształtują linji perjodycznie zbudowanej, lecz „snują“ melodję (analogicznie do struktury melodyki barokowej, określonej przez W. Fischera jako „Fortspinnungstypus“, któremu przeciwstawia „Liedtypus“). Czynnikami współdecydującemi w ukształtowaniu melodji są ponadto techniki instrumentalne i wokalne, pewne figury typowe i zwroty. (Przypomina to okres krystalizowania się stylu instrumentalnego w XVII wieku). Po wpływem hegemonji elementu melodycznego odżywiają dziś dawne sztuki kontrapunktyczne (por. Schönberg!). F u g a rozluźnia pod naciskiem nowej melodyki całą swą strukturę. Odrzucenie podstawowego dotąd dla konstrukcji tematu stosunku T-D pociąga za sobą przekształcenie całej budowy. (Należałoby jednak podkreślić, że w przeciwieństwie do melodyki wykazuje rytmika tematu we współczesnej fudze bliskie pokrewieństwo z tematami dawniejszych fug). Odpowiedź następuje w różnych interwałach. Epizody, intenzywniej związane motywicznie z tematem, uwalniają się od typowego, konwencjonalnego już ukształtowania. Charakterystyczną jest projekcja punktu kulminacyjnego ku końcowi fugi. (Rozwój w tym kierunku dałby się jednak śledzić w małych i wielkich formach już od Beethovena; trudno więc, już choćby z tego powodu, uważać tę cechę za rezultat zmienionej melodyki, jak chce autor; str. 32). Wyraźniej jeszcze występują tendencje rozluźniające dawną strukturę w p a s s a c a g l i i, jako formie z natury swej swobodniejszej, niż fuga: temat, który był przedtem stałą linją melodyczną, teraz może być transponowany (por.

Hindemitha op. 56,1), ulega rytmicznym przekształceniom oraz kondensuje następstwo swych tonów w wertykalne współbrzmienia (por. „Wozzeck" A. Berga). Autor zauważa, że proces rozluźnienia dawnej struktury, rozpoczęty w romantyźmie, przekroczył już swój punkt szczytowy, natomiast tworzące przeciwwagę nowe czynniki konstruktywne, któremi się autor w dalszym ciągu zajmuje, znajdują się dopiero u swego początku. Dążenie do nowej konstrukcji zaznacza się w trzech kierunkach: dźwiękowo-harmonicznym melodycznym i rytmicznym. Współbrzmienia wynikające z przecięcia kilku linij zyskuje coraz bardziej na samodzielnem znaczeniu. Nie są to, oczywiście, trój-czy cztero-dźwięki, lecz wielodźwiękowe współbrzmienia o swem własnem napięciu, o swej energji „potencjalnej" (według terminologji E. Kurtha). Tendencje w tym kierunku dadzą się łatwo dziś zauważyć. Natomiast zupełnie niemożliwą do przyjęcia jest teza o rzekomem powracaniu dawnych funkcyj harmonicznych w muzyce współczesnej (str. 39). Hindemitha „Lieder für Singkreise", które autor cytuje dla poparcia swego twierdzenia, należą do uprawianego teraz w Niemczech rodzaju muzyki o celach raczej pedagogiczno-społecznych, niż czysto artystycznych; tonalność takiej pieśni nie świadczy bynajmniej o powrocie do tonalności, a jest chyba tylko zrealizowaniem pewnego planu wychowawczego. Sprzeczne też z faktycznym przebiegiem historji jest uważanie politonalności za wyraz dążeń ku przywróceniu funkcyj harmonicznych po doprowadzonej do atonalności destrukcji dawnej linji melodycznej: politonalność, której początki stwierdzić można zupełnie wyraźnie już w romantyźmie (por. G r i e g a op. 51), jest bezsprzecznie starsza od atonalności. Zdziwienie budzi fakt, iż autor nie zna politonalnego łączenia więcej niż 2 tonacyj (str. 42); teoretykowi muzyki współczesnej nie wolno pominąć tetratonalności w kwartecie S z y m a n o w s k i e g o. Powyższe przedstawienie problemu funkcyjności w muzyce współczesnej wynikło u autora, jak się zdaje, z niebezpiecznego dla teoretyka muzyki apriorycznego postawienia tezy sprzecznej niestety z faktycznym stanem rzeczy. Słusznie natomiast zwraca autor uwagę na wskazaną już przez E r p f a („Studien zur Harmonie — und Klangtechnik der neueren Musik") technikę „centrum brzmieniowego" („Klangzentrum") — trafniej byłoby mówić o „współbrzmieniu centralnem" jako na jeden z czynników nowej konstrukcji harmonicznej. — Wyrazem nowych tendencyj konstruktywnych w m e l o d y c e są melodyczno-tematyczne związki łączonych linij: B u s o n i e g o hasło „odwrotu od tematyki" łączenie linij tylko na zasadzie uzupełniania, wyrównania energij linearnych bez zewnętrznego pokrewieństwa tematycznego, przestało być aktualne. W analogji do rozwoju wczesnej polifonji tematyka staje się środkiem orjentacyjnym w splocie głosów. Kanon, fuga, passacaglia, częste wiązanie ustępów ostinatem są tego wyrazem. W r y t m i c e zaznaczają się nowe konstrukcje zwłaszcza w kompozycjach mających związek z rytmem tanecznym. Strawiński podporządkowuje polifoniczną w zasadzie fakturę impulsom rytmicznym, tworzącym szkielet konstrukcji dla rozluźnionej melodyki („Historja o żołnierzu"). — Przejdźmy obecnie do ostatniej części pracy G ü n t h e r a Autor odróżnia w dzisiejszej muzyce (co zresztą w początkach każdego okresu historji daje się zauważyć) dwa kierunki: jeden retrospektywny, uprawiający formy oparte na perjodyce i kontrastach tematycznych i drugi zrywający z tradycją XIX wieku, kultywujący formy polifoniczne, „snujące". Kierunek ten, zmniejszając dla uplastycznienia splotu polifonicznego ilość głosów, wyraża się w formach krótszych, gdy tamten, retrospektywny, dąży do form monumentalnych. W ostatnich czasach zdają się oba te kierunki wzajemnie przenikać. Autor omawia poszczególne formy muzyki współczesnej, dochodząc do trafnych wniosków, które trudno w ramach sprawozdania choćby tylko wyliczyć. Wartościowa jest w ostatniej części pracy również charakterystyka stylu kompozytorów, którzy odgrywają ważną rolę dla współczesnej polifonji. — W środkowej części pracy usiłuje autor ująć istotę polifonji ze stanowiska rozwoju historycznego, zjawisk społecznych i narodowościowych: polifonja w historji jest zawsze związana

z elementem wokalnym, gdy źródła homofonji tkwią w instrumentach. Element wokalny, linja melodyczna, panują na południu i wschodzie, zaś cechą kultury północno-zachodniej jest zasada akordowa (fauxbourdon, gymel — ale polifonja niederlandzka?). Idąc za wywodami Berla („Das Judentum in der Musik") chce autor w polifonji współczesnej, której główne impulsy dali Mahler i Schonberg (a Reger?), widzieć wtargnięcie wschodu do muzyki zachodniej, przenikanie kultury orjentalno-żydowskiej z zachodnio-europejską. Tego rodzaju wywody nie powinny były znaleźć się w pracy, choćby występowały z całym pseudonaukowym aparatem cytatów i argumentów: pomijając już, że nie można mówić o wpływach azjatyckiej muzyki żydowskiej, jako czegoś, czego zupełnie nie znamy; folklor i rytualna muzyka żydowska tak dalece wchłonęły cechy innych kultur, np. elementów słowiańskich, węgierskich, germańskich, irańskich, kaukaskich i td., że z „azjatyzmu" którego melizmatyka przeszła może do jubilacyj chorału gregorjańskiego, a o którym z braku jakichkolwiek pomników niczego nie wiemy, nic nie zostało — nie wchodząc też w to, czy możliwe są (oczywiście poza celową egzotyką) wogóle jakieś wpływy azjatyckie w umysłowości współczesnego Żyda europejskiego — u Mendelssohna np. lub Rubinsteina jako u romantyków, głównym motorem twórczości jest harmonja zupełnie obca wschodowi, podkreślić należy jako główną cechę muzyki orjentalnej, która nie zna wogóle symultatywnego łączenia kilku melodyj, brak polifonji. Harmonja i polifonja wyrosły na gruncie kultury europejskiej i tu wyłącznie należy szukać źródeł obu kierunków. — W interesujące wywody o związku przejawów życia społecznego z panowaniem polifonji lub homofonji nie będziemy tu wchodzili; nie możemy również zająć się na tem miejscu kwestją współczesnego wychowania muzycznego, opartego o zrzeszenia muzyczne („Gemeinschaften"). Pomijając wykazane przedtem braki, musi się przyznać pracy Günthera wielkie wartości pozytywne. Doskonała znajomość nie tylko opracowanego okresu, lecz i całego rozwoju muzyki pozwoliła autorowi na powiązanie zjawisk w łańcuch przyczyn i skutków. Trafne paralele między muzyką współczesną a epokami minionemi dowiodły szerokich horyzontów myślowych autora, a choć nie wszystkie wyniki pracy, zajmującej się niezamkniętym jeszcze okresem historji, jakim jest muzyka współczesna, mogą okazać się trwałemi, to jednak monografja Günthera stanie się niewątpliwie doskonałym przewodnikiem dla przyszłych badań w tym kierunku.

Dr. I. Freiheiter (Lwów)

Wiehmayer Theodor: Musikalische Fermenlehre in Analysen. Erster Band: Grudformen. Magdeburg 1927. Heinrichshofens Verlag. 8°, XII, 167 str.

W porównaniu z innemi gałęziami teorji muzyki zajmują prace omawiające zagadnienia formy nieproporcjonalnie mało miejsca. Oile badania nad problemami harmonicznemi i polifonicznemi zbliżają się w ostatnich czasach już może do ich ostatecznego rozwiązania przez zgłębianie istoty zjawisk i wnikanie w nie poniżej ich realnego dźwięku (Kurth), o tyle nauka o problemach formy muzycznej znajduje się jeszcze w stadjum początkowem. Przyczyną tego stanu rzeczy jest panujący jeszcze do niedawna brak podstawowych prac, któreby zasadnicze pojęcia tej nauki określiły jednoznacznie i wyczerpująco. Riemann powiększył tylko przez swą teorję odbitki i nie znoszącego wyjątków schematu 8-taktowego, chaos w tej dziedzinie. — Dotkliwą lukę wypełnia Th. Wiehmayer swą pierwszą pracą p. t. „Rhythmik und Metrik" (1917), wprowadzając jako jej podstawę — „stopę" („Klangfuss"), pojęcie analogiczne do stopy greckiej metryki poetyckiej. Zbudowany na tej podstawie system teoretyczny pozwala śledzić rozwój formy muzycznej od stopy, jako najmniejszej jednostki, poprzez motyw, frazę, zdanie („Satzgruppe"), aż do okresu („Periode"). — Celem podręcznika „Musikalische Formenlehre" jest praktyczne zastosowanie tego systemu. (Czy nie byłoby wobec tego wskazane wprowadzić w miejsce 15 nazw starożytnych stóp — mających mojem zdaniem jedynie teoretyczne znaczenie — podział na dwie zasadnicze grupy motywów: z od-

bitką i bez niej?). Po powtórzeniu wyników swej pierwszej pracy („Rhythmik und Metrik"), popartych nowemi po części przykładami, zajmuje się autor w dalszym ciągu większemi formami, dochodząc do złożonej 3-częściowej formy pieśni. Podkreślić należy, że Wiehmayer nie ogranicza się do typowych wypadków, lecz poświęca wiele uwagi właśnie „nieregularnych" zjawiskom, jak rozszerzeniom, skróceniom, elizjom, zazębieniom fraz, i t. d. Analiza licznych i trafnie dobranych przykładów, oraz dodatek przynoszący formalny rozbiór „Album für die Jugend" Schumanna i „Nokturnów" Chopina, zdradzają nietylko naukową ścisłość, lecz przedewszystkiem subtelne ucho muzyka, którego nieomylny instynkt prowadzi do nader trafnych wyników. — Analizy Wiehmayera osiągają istotny cel nauki o formach: nie przedstawiają one formy „papierowej", lecz wyrażają to, co słyszymy i odczuwamy: formę prawdziwą. Tylko na tej drodze może uczeń zbliżyć się do zrozumienia formy, niezbędnego dla przyszłych kompozytorów i wykonawców. Zaś dla badań muzykologicznych stanowić będą pracę Wiehmayera trwałą podstawę.

Dr. I. Freiheiter (Lwów)

Varró Margit: Der lebendige Klavierunterricht, seine Methodik und Psychologie. Lipsk 1929, N. Simrock, wyd. 2, 4⁰, 311 str.

Przemiany zachodzące w całej współczesnej pedagogice, a więc oparcie tej ostatniej jak najściślej na założeniach psychologicznych, uwzględnienie cech typowych i indywidualnych ucznia, dostosowanie materjału i metody nauczania do wewnętrznej prawidłowości poszczególnych faz rozwoju i t. p., wszystko to, co tworzy najistotniejsze podstawy nowoczesnego wychowania młodzieży nie znalazło dziś jeszcze dostępu do pedagogiki muzycznej, w szczególności do nauczania gry instrumentalnej. Nauczanie to idzie po większej części utartemi drogami, konserwując bezmyślnie często tradycje „wielkich wirtuozów" w formie mniej lub więcej skorrumpowanej. Metody tej nie zdołały zmienić ani wyniki najnowszych badań z psychologji muzycznej i wieku dziecięcego, zawarte w pracach Schünemanna, Brehmera, Belajew - Exemplarskiej i innych, ani też głęboko muzykalne i pedagogiczne poczynania Jaques - Dalcroze'a — większość nauczycieli muzyki nie troszczy się ani o praktyczne konsekwencje badań psychologicznych; ani o najnowsze prądy umuzykalnienia młodzieży i naucza ją tego samego i tak samo, jak pół wieku temu oni sami się uczyli (Przyp. redakcji: należy jednakże zwrócić uwagę na to, że badania psychologiczne, o których referentka wspomina, są jak najnowszej daty i wobec tego nie mogło być jeszcze mowy o ich praktycznem zużytkowaniu). — Dzieło Margity Varró jest wyrazem reakcji przeciw skostniałym metodom nauczania gry fortepianowej, przeciw temu wszystkiemu, co przy nauce muzyki utrudnia uczniowi dostęp do samej muzyki. Autorka, negując metody dotychczasowe, podaje głęboko przemyślany i uzasadniony własny system nauczania. do którego doszła po przeszło 20-letnich próbach, eksperymentach i doświadczeniach pedagogicznych. Zasadniczą wytyczną tego systemu możnaby sformułować następująco: w każdej czynności związanej z reprodukcją muzyczną i z jej nauczaniem należy stale przechodzić od wewnątrz do zewnątrz, od przedstawień muzycznych do ich realizacji. od zrozumienia muzyki do jej wykonania. Naukę gry instrumentalnej należy rozpocząć od kształcenia zmysłu muzycznego. Zapoznawanie dziecka z techniką gry i z pismem nutowem może nastąpić dopiero wtedy, gdy się w niem rozwinęło do pewnego stopnia przedstawienia słuchowe. pewną orjentację, a nawet pewien stopień aktywności w tym zakresie. — Wychowanie techniczne podporządkowuje autorka genetycznie wychowaniu wyobraźni muzycznej i w ten sposób wprowadza też w dalszych stadjach nauki każdy nowy element techniki wykonawczej. Na stu pierwszych stronach swego wielkiego dzieła podaje bardzo szczegółowo wypracowany system nauczania gry fortepianowej, kładąc głównie nacisk na początki tegoż nauczania i jego fizjologiczne i psychologiczne podstawy. — Wywody swe opiera autorka na tak bardzo wielkiej wiedzy z za-

kresu psychologji dzieci i młodzieży, popiera je tak ciekawie ujętemi własnemi doświadczeniami i całą swą reformę ujmuje w tak proste, spokojne, a przytem logiczne i do dna problemów sięgające słowa, że przekonuje czytelnika o słuszności swych przekonań już od pierwszego rozdziału swej książki. Obok ściśle psychologicznego uzasadnienia swej metody wychowawczej podchodzi autorka do zagadnień samej g r y fortepianowej. Daje tu świetną i głęboką anatomiczno-fizjologiczną analizę wszelkich czynności i rozmaitych ich typów' związanych z techniką fortepianową i z tego przyrodniczego punktu widzenia uzasadnia swój pozytywny lub negatywuy stosunek do różnych t. zw. szkół techniki fortepianowej (metoda palcowa, metoda ciężaru i t.p.). — Opierając się na ścisłej obserwacji i niezmiernie wnikliwej analizie fizjologicznych podstaw techniki fortepianowej uzasadnia własną metodę, która łączy w sobie właściwości wielu metod dotychczasowych, nie starając się jej sprowadzić tylko do jednego momentu fizjologicznego, dopuszcza tu autorka wiele odchyleń indywidualnych, zgodnych z anatomicznemi cechami poszczególnych jednostek. — Nakoniec omawia w sposób bardzo subtelny, świadczący o głębokiem zrozumieniu ludzi i serdecznem podejściu do nich szereg p s y c h i c z n y c h zagadnień, związanych z interpretacją muzyki, ze znaczeniem tej sztuki dla różnych typów i w różnych okresach życia człowieka; bada zahamowania psychiczne związane z reprodukcją muzyki, sposób doznawania muzyki u dzieci i młodzieży, podstawy stosunku ucznia do nauczyciela i naodwrót, starając się w tem wszystkiem znaleźć związek z istotą człowieka i jego najgłębszemi wartościami. Trudno tu omówić ogrom nowych koncepcyj, głębokich ujęć i oryginalnych wyjaśnień faktów, które autorka rozsiewa na 300 wielkich stronnicach swej książki. Psycholog znajdzie tu: nowe rozróżnienie typów słuchu, ujęcie typów pamięci muzycznej, uzasadnienie absolutnego i relatywnego słuchu i t. p., a wszystko oparte na bezpośredniej obserwacji i praktyce. Pedagog znajdzie tu nietylko tysiące cennych wskazówek, ale i nowy, radosny sposób odniesienia się do swego zawodu, sposób, który mu z pracy zarobkowej uczyni nieustanne źródło radości, a uczniowi zamieni ciężki przymus na „zabawę“. Nakoniec każdy muzyk, w szczególności pianista, zaczerpnie z tej książki wiele wiedzy, uświadomi sobie to, co w pewnej części jego poczynań było mu może nieświadome i rozwiąże tem samem niejeden kompleks psychiczny, hamujący niekiedy jego rozwój artystyczny. Książkę tę powinien poznać każdy pedagog muzyczny. Pod względem wiedzy technicznej, fachowej i muzycznej, stoi ona na równi z najważniejszemi dziełami tego rodzaju (np. Breithaupta), przewyższając je natomiast głębokiem wykształceniem psychologicznem i miłością do dziecka i człowieka. która przebija z każdego prawie słowa. Książka ta może wznieść pedagogikę muzyczną do poziomu ogólnej pedagogiki i jej dążeń współczesnych. Warunkiem tego jednak jest to, by nauczyciele zrozumieli, że tymi, którzy muszą się przedewszystkiem uczyć, są właśnie oni sami.

Dr. Zofja Lissa (Lwów)

E p s t e i n Peter: Der Schulchor vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Lipsk 1929. Quelle u. Meyer. 8⁰, XII, 128 stron.

Mimo wydanej w międzyczasie pracy G. Schünemanna p. t. „Geschichte der Schulmusik“, jest to praca samodzielna. To co tu jest traktowane osobno, jest tam ujęte w ramy obrazu idei muzyczno-wychowawczych i ich poszczególnych faz. Dziwnem tylko jest, że praca ta znalazła się w wydawnictwie Kestenberga „Musikpädagogische Bibliothek“, jako nieodpowiadająca zasadom wyrażonym we wstępie do I zeszytu „Biblioteki“. Książka nie nadaje się do wyrażonych tam celów, ponieważ praktyce nie ma nic do powiedzenia i nie można żądać od pedagoga, aby się z nią koniecznie zaznajomił, skoro widocznego pożytku mu nie da. Z drugiej strony i przedstawicielowi nauki nie przyniesie pożytku, ponieważ sięgnie raczej do pracy Schünemanna. Mimo to nie można odmówić jej pewnej wartość, jakkolwiek np. polski czytelnik może ją pominąć. Kto zaś pragnie się zająć bliżej tym

przedmiotem, ten w zakończeniu tej pracy znajdzie wiele szczegółowych pozycyj literatury przedmiotu i ekskursów o szczególnych kwestjach. W tych „Uwagach" mieści się bardzo wiele materjału. Zwięzłość, zapewne niewłasnowolna, lecz narzucona przez względy techniczne, sprawia, że praca autora nie może być uznana za wyczerpującą, ale nie można przytem rozstrzygnąć, czy pewne momenty zostały umyślne nie uwzględnione, czy też były autorowi nieznane. To ostatnie kilkakrotnie się czytelnikowi narzuca, ponieważ pominięto wiele ważnych czynników, które wywarły wielki wpływ np. przy przedstawieniu przełomu, jaki nastąpił z powodu idei Pestalozziego, wymienia autor „Gesangsbildungslehre" Pfeiffera i Nägeli'ego z r. 1810, a opuszcza odnośne dzieło K. A. Zelle'go, wydane w tym samym roku, a przecież właśnie Zelle był twórczym w zakresie pedagogiki muzycznej umysłem kierunku Pestalozziego i wywarł daleko większy wpływ niż tamci. Metoda cyfrowa nie pochodzi tylko od Natorpa, ale i od Fr. W. Kocha. Zbyt mało ceni autor znaczenie i rezultaty pracy berlińskiego Instytutu dla kościelnej i szkolnej muzyki pod kierunkiem H. Kretzschmara. W nowszych zaś kierunkach i usiłowaniach jest autor jednostronnie nastawionym.

J. Pulikowski (Wiedeń)

Ks. O r z e c h W.: Śpiew kościelny a szkoła. Odbitka z miesięcznika „Muzyka w szkole". Katowice 1930. Wydała: „Polonia", Tarnów. 8⁰ 19 stron.

Z pośród wydawnictw traktujących o muzyce kościelnej, wyróżnia się powyższa praca, która tem jest cenna, że zwraca uwagę na doniosłą rolę śpiewu kościelnego w wychowaniu relig. młodzieży i stwierdza, że podniesienie poziomu muzyki kościelnej oraz należyte postawienie kościelnego śpiewu tylko przez właściwe potraktowanie tej sprawy w szkole osiągnąć można. Celem zasadniczym, do jakiego przez troskę i umiejętne kierowanie śpiewu kościelnego w szkole należy młodzież doprowadzić, jest przymuszenie jej do czynnego „współdziałania" w liturgji kościoła. Toteż realizowanie wskazań encyklik „Motu proprio" i „Divini cultus" stawia autor jako zasadę i podstawę pracy w tym kierunku, a pieczę nad śpiewem kościelnym w szkole poleca szczególnie księżom prefektom. — Jako wstępny przygotowawczy etap wysunięta jest konieczność wspólnego śpiewu całej młodzieży na mszy św. czytanej, i tu dopuszcza się śpiew pieśni religijnych polskich, raczej unisonowy niż wielogłosowy. Drugim etapem jest zbiorowy śpiew liturgiczny łaciński. Do tego ostatniego należy młodzież przyuczyć. To też msze szkolne niedzielne powinny być śpiewane, a młodzież brać w nich udział czynny przez odśpiewanie części stałych i odpowiedzi celebransowi. Rola chóru (gdy chodzi o szkoły męskie) ma być zachowana ściśle według przepisów liturgicznych. — Broszura zawiera pozatem wskazówki, jak uprzystępnić znajomość łaciny liturgicznej tym, którzy jej nie znają, uzasadnienie wychowawczej roli liturgji, oraz rolę lekcji religji w wychowaniu liturgicznem młodzieży, i t. d. — Zastrzeżenie tylko budzi wniosek autora, aby zamiast „zbyt trudnych melodyj gregorjańskich podanych w Kyriale, uczyć i wykonywać w kościele ad hoc ułożone melodje mszalne w stylu zbliżonym do kościelnych pieśni ludowych". Nie wdając się w rozpatrywanie kwestji trudności melodyj gregorjańskich, musimy zwrócić uwagę na odnośny w „Motu proprio" ustęp, wymagający, aby muzykę kościelną cechowały: świętość, dobroć form i powszechność. Ponieważ te cechy posiada w największym stopniu śpiew gregorjański, który jest „właściwym śpiewem Kościoła", stąd wniosek, że idąc konsekwentnie za wolą Stolicy Apostolskiej należy ten właśnie śpiew dać ludowi. Zresztą „Motu proprio" stwierdza wyraźnie, że trzeba się starać, by „śpiew gregorjański stał się znowu własnością ludu". — Zaznaczyć należy, że broszura X. Orzecha zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ streszcza główne postulaty, jakie w latach ostatnich w sprawie nauki śpiewu kościelnego się wysuwają, i podnosi konieczność uwzględnienia w nauczaniu religji przygotowania młodzieży „do korzystania w całej pełni z nabożeństwa liturgicznego".

X. H. Nowacki (Warszawa)

Moser Hans Joachim: Das Volkslied in der Schule. Lipsk 1929. Quelle u. Meyer. 8°, 178 stron.

Autor wskazuje na pruskie kierunkowe zasady w nauczaniu muzyki w ludowych i wyższych szkołach, jako na przywiązujące szczególną wagę i wartość do śpiewania i traktowania pieśni ludowych i pragnące zastąpić celowo sporządzoną „pieśń szkolną" przez samorzutnie i naturalnie powstałą „pieśń ludową". Autor zauważa bardzo słusznie, że dla tego tematu nie istnieją łatwo dające się osiągnąć podręczniki. Jako sposób ujęcia tego tematu obiera formę djalogu i dzieli cały materjał na 14 „godzin", przeprowadzając swe zasady przez najróżniejsze rodzaje i gatunki szkół, poczynając od wiejskiej szkółki aż do gimnazjum muzycznego i innych możliwości nauczania. Należy dodać, że jego „godzina" jest pomyślana tylko obrazowo, bo obejmuje niekiedy materjał jednego kwartału. Jego djalogi, jak sam zauważa, nie mogą być użyte w tej formie, w jakiej je widzimy w książce, własne i gruntowne studjum nauczyciela w zakresie fachowej literatury przedmiotu jest tu niezbędne. Dodany zaś wykaz tej literatury ma być uzupełnieniem skromnych często bibljotek podręcznych i muzycznych w szkole. Podział materjału pracy Mosera jest następujący: 1. Pieśń ludowa i uliczna („Schundlied"), 2. Pieśń ludowa i artystyczna, 3. Powstawanie pieśni ludowej, 4. Losy pieśni ludowej, 5. Wyjaśnienie pieśni ludowej, 6. Sztuka pieśni ludowej, 7. Lud w świetle swej pieśni, 8. Dawna i nowa pieśń ludowa, 9. Pieśń ojczysta i plemienna, 10. Historja niemiecka w pieśni ludowej, 11. Baśni i mity w pieśni ludowej, 12. Pieśń ludowa w sztuce, 13. Kult pieśni ludowej, 14. Głosy ludów w pieśniach. — W stosunku do całości pracy trudno jest zająć jakieś stanowisko. Tylko kilka punktów poruszę. Zmuszony jestem powiedzieć że rzadko zdarzyło mi się spotkać taką książkę, z której ujęcia, treści, byłaby tak bardzo widoczna chęć autora napisania jej jak najprędzej. (P r z y p. r e d a k c j i: w ostatniem dziesięcioleciu powstało w polskiej literaturze muzycznej wiele książek napisanych z rekordową szybkością). Autor wypełnia strony i przy pomocy frazeologji górnolotnej nie pozwala laikowi być przytomnym podczas takiej lektury. Jesteśmy zdania, że czy chodzi o małą popularną pracę czy o wielkie, podstawowe dzieło, odnośny autor bierze i musi brać na siebie pełną odpowiedzialność i uznawać swe zadanie za poważne. Jest to conditio sine qua non, iż pisanie książek musi wykazywać u c z c i w e d ą ż e n i e, g ł ę b o k i e p o c z u c i e o b o w i ą z k u i u w i d o c z n i o n y n a k ł a d p r a c y. W pracy Mosera nie znajdujemy tego. Najlepszym dowodem jest „literatura przedmiotu", gdzie pomiędzy 38, pstro ułożonemi dziełami, znajdujemy zbiory i rozprawy, ważne i podrzędne — wszystko możliwe, co w danym momencie wpadnie do głowy wśród pośpiechu. Jako „projekt uzupełnienia tak często zaniedbanej bibljoteki szkolnej podręcznej i muzycznej" znajdujemy... pracę M. Friedländera o pieśniach Brahmsa (Jb. Peters 1902), pieśni pięciogłosowe J. Eccarda... To wystarczy! Artykuł M. Friedländera o pieśniach Brahmsa niema nic wspólnego z pieśnią ludową i ten artykuł poleca autor bibljotece szkolnej... Czyż to mało mówi o pracy Mosera? Czy można wyobrazić sobie większą lekkomyślność i powierzchowność? — Nie jest jasne, dlaczego M. wybrał formę djalogu. Przecież sam pisze, że w praktyce musi szkolna nauka wyglądać zupełnie inaczej, ale mimo to dodaje, że chciał tylko... „dać plastyczne przykłady" (str. XVI). Przecież tu widać brak konsekwencji! Jeśli przykład pragnie być przykładem, to musi liczyć się z rzeczywistością, inaczej nie jest przykładem. Dlaczegoż więc udawać, że coś jest czemś, czem nie jest? Mimo to był to pomysł dobry, ale powinien był być inaczej wykonany. Następnie autor przesadza w przypuszczeniu, że uczniowie posiadają wiele wstępnych wiadomości. Jest rzeczą zupełnie wykluczoną, by w s z k o l e można było wtłoczyć w uczniów tyle wiadomości. Mimo że nikt nie wątpi w wielkie znaczenie nauczania muzyki w szkole i w chęć podniesienia jej poziomu, to jednak nie można zapominać, że ten przedmiot jest jednym z kilku, j e d n y m z w i e l u, wobec czego nie można iść w żądaniach

za wysoko. Pozatem praca Mosera zawiera tyle trudnych i dla ucznia niezrozumiałych miejsc, że czytanie ich w szkole (jak chce autor) zajęłoby już z konieczności wyjaśnień bardzo wiele czasu i minęłoby się przeto ze swym celem. Pracy Mosera nie można też uznać za zbiór materjału: 1. zawiera niekiedy za wiele spraw wiedzy, nie mającej zastosowania w szkole, 2. jest naukowo nie zawsze wolna od zarzutu. I tak n.p. pojęcie ludowej pieśni jest (jak i w innych jego pracach) niejasne, mgliste i zmienne. Lepszem byłoby podać jakieś jednoznaczne określenie (z tego czy innego punktu widzenia) i być w dalszym ciągu konsekwentnym. Zamiast wyjaśnienia powstaje zamieszanie, jak w wielu książkach. Raz mówi obszernie o różnicy między „dawną“ i „nową“ pieśnią ludową (str. 85), omawiając ich różnice w muzycznym ustroju, innym zaś razem (str. 92) nie uznaje podziału na „dawną“ i „nową“ pieśń ludową. W drugiej „godzinie“ uznaje w kwestji pieśni ludowej „recepcyjne“ stanowisko Johna Meiera, w trzeciej „godzinie“ zwraca się ostro przeciw „produkcyjnej teorji“ Pommera. W takich pracach, przeznaczonych dla praktyki, należałoby wyłączyć wszelkie czynniki subjektywne i hipotetyczne, aby nie tworzyć od samego początku fałszywego nastawienia do materjału, świat bowiem laików i uczniów nie jest w możności przeprowadzić kontrolę pracy. — Ale nie brak i pozytywnych zalet w tej pracy. Dobrze pomyślane są sposoby przy pomocy których dowodzi się, że muzyka jest równouprawnioną w szkole obok innych przedmiotów i że pieśń ludowa winna być traktowana w związku z innemi dziedzinami, — następnie sposób, jak należy budzić w uczniach zainteresowanie i jak należy w duszy ich budzić uwagę dla tych spraw. Jednakże ujemne strony w tej pracy bardzo górują nad dodatniemi, tak iż tej książki polecić nie możemy. Kto jest w możności odróżnić dobre od złego, ten nie znajdzie w tej pracy nic nowego. Kto inny zaś odniesie z niej więcej szkody niż korzyści.

J. Pulikowski (Wiedeń)

Auguste Boissier. Franz Liszt als Lehrer. Tagebuchblätter von Auguste Boissier. Deutsch herausgegeben von Daniela Thode v. Bülow. Berlin 1930. Paul Zsolnay Verlag. 8⁰, 123 str.

Wielcy pedagogowie muzyczni zazwyczaj są mniej wybitni jako wirtuozi. i naodwrót, wielcy odtwórcy muzyczni rzadko równą zdobywają sławę na polu wychowania muzycznego. Takim rzadkim wyjątkiem był Liszt, który nietylko należy do największych wirtuozów wszystkich czasów, ale też wykształcił cały szereg pierwszorzędnych pianistów. Dlatego świadectwa współczesne, przedstawiające Liszta jako nauczyciela, zasługują na uwagę i zainteresowanie. Książka, której tytuł podaliśmy wyżej, należy do najważniejszych źródeł dla poznania Liszta w tym charakterze, dla zaznajomienia się z zasadami jego pedagogiki muzycznej, „metody“ i teoretycznej strony jego sztuki pianistycznej. A jest ona tem bardziej zajmująca, że przedstawia Liszta jako pedagoga we wczesnych latach jego życia, podczas gdy przeważna część podobnych dokumentów pochodzi z późniejszych lat jego działalności. Są to notatki dokonane przez panią Augustową Boissier z Genewy, po lekcjach, które Liszt, wówczas 20-letni, dawał jej córce Walerji, w Paryżu, w zimie 1831—1832 roku. Dokonane przez osobę niepospolicie uzdolnioną, inteligentną i muzykalną, wrażliwą i wrażeniom swym łatwo wyraz dającą, zawierają rzeczywiście dużo cennych spostrzeżeń i wiadomości, a pisane w formie pamiętnika, zaraz po lekcjach, mają urok świeżości, bezpretensjonalności i bezpośredniości. Przynajmniej dwie trzecie książki wypełnione są opisami wrażeń, jakie sprawiała osobistość Liszta, jego charakter, zachowanie się, wszechstronność jego umysłu, bogactwo wiadomości i zainteresowań, ale przedewszystkiem oczywiście jego gra. Bo nieraz „lekcja“ polegała głównie (jeśli nie wyłącznie nawet) na rozmowie, zawsze bardzo zajmującej i pouczającej, i na połączonych z nią produkcjach samego profesora. Pełne najwyższych uniesień wyrazy podziwu i entuzjazmu pani Boissier dosięgają szczytu w powiedzeniach tego rodzaju, jak: „Liszt przeistacza wszystko, co gra, i upię-

ksza wszystko, co nie jest zupełnie bezwartościowe. Jest to talent najbardziej skończony, najpełniejszy i najdoskonalszy, jaki sobie wyobrazić mogę. Palce bajeczne, głowa uporządkowana. genjalna. dusza ognista, w której jest wszystko: prawość, prawda, naturalność, a nadewszystko dobroć serca i wzniosłość umysłu" (str, 93). „Jego mózg jest równie nadzwyczajny, równie wyszkolony, jak jego palce. Gdyby Liszt nie był genjalnym muzykiem, byłby wybitnym filozofem i literatem" (str. 48).

Lekcje odbywały się mniej więcej dwa razy na tydzień i trwały po dwie godziny, a czasem nawet i dłużej. Studjowano na nich etiudy Bertiniego, Moschelesa, Czernego, Mayera, Kalkbrennera, Clementiego, Kesslera, a prócz tego Bacha „Wohltemperiertes Klavier" i sonaty Webera. Staranność, sumienność i dokładność młodego profesora okazuje się w nich równie wielkiemi, jak jego umiejętność obudzenia w uczennicy zrozumienia i entuzjazmu dla sztuki. Główne zasady „metody" Liszta, tak jak one występują w notatkach pani B., dadzą się ująć w następujący sposób. Nie należy trzymać ręki na klawiaturze tak, aby palce dotykały ją kończynami, a tem samem paznokciami. Okrągłe trzymanie palców czyni grę suchą i sztywną (str. 20, 56, 90). Klawiszów należy dotykać puszkiem palców. Nieznaczy to jednak, jakoby Liszt trzymał rękę płasko: palce jego są tak podatne, że przybierają zawsze położenie najodpowiedniejsze do danego technicznego problemu (str. 20 i 69). Sposób jego uderzenia jest zastosowany do niuansu, jaki wirtuoz chce otrzymać, ten zaś zależy znowu od charakteru utworu, czy danego ustępu. Uderzenie Liszta jest niewyczerpane w odcieniach, ale nigdy nie jest twarde i suche. Według Liszta należy zawsze i bez wyjątku grać od przegubu ręki, „martwą ręką"; ramie musi stale pozostawać bez udziału w uderzeniu (str. 56). Aby ułatwić trzymanie się tych zasad przy ćwiczeniu, polecał Liszt użycie „chiroplastu", wynalezionego przez Logiera, a ulepszonego przez Kalkbrennera (str. 76); była to sztaba mahoniowa, którą przyśrubowywano do fortepianu i na której opierano przedramię w czasie ćwiczenia. Ta sama swoboda, która jest zasadniczą normą w uderzeniu poszczególnych tonów, winna cechować i uderzenie szeregu tonów następujących po sobie. Dlatego należy unikać przesadnego legata, palce nie powinny przylepiać się bojaźliwie do klawiszów, to bowiem wywołuje monotonność i odbiera grze rozmach (str. 90). „Staccato znajduje w muzyce częstsze zastosowanie; dlatego należy wprawiać się w niem jeszcze bardziej, aniżeli w legato" (str. 67; zapewne chodzi tu raczej o non legato, aniżeli o wybitne, zdecydowane staccato). Z wielką usilnością należy się starać o to, aby gra była wyrównana. W tym celu trzeba nadać wszystkim palcom jednakową sprawność, siłę i niezależność (str. 56-57 i 66). Wyrobione i podatne palce są nieodzownym warunkiem dla swobodnego oddania muzycznego utworu, dla interpretacji pełnej życia i urozmaicenia, idącej za wszystkiemi poruszeniami serca i natchnieniami fantazji (str. 101). Ale — „trzeba sobie palce stworzyć", powtarzał Liszt często (str. 88). Do tego celu zmierzać się musi z wielką cierpliwością, wytrwałością i systematycznością (str. 57 i 67). Przynajmniej dwie godziny dziennie należy poświęcać palcówkom (str. 38 i 43). Wśród tych zaś najważniejsze są ćwiczenia każdego palca zosobna, dokonywane w ten sposób, że położywszy wszystkie pięć palców na klawiaturze, każdym z nich pokolei przez dłuższy czas silnie uderza się klawisz, podczas gdy inne palce pozostają nieruchome (str. 66). Za bardzo ważne uważał Liszt także kolejne uderzanie pięciu palcami pierwszych tonów gamy djatonicznej wgórę i wdół, przez wszystkie tonacje (str. 107, 112). Bardzo wiele uwagi poświęcał L. również ćwiczeniom oktaw i trylerów (str. 24, 28, 75 i n.). Jedna z naczelnych zasad, jakiemi według L. należy się kierować przy technicznem studjowaniu utworów muzycznych jest to, aby ustępy trudniejsze dokładnie analizować, zdać sobie jasno sprawę z typu, do jakiego należą, i ćwiczyć następnie we wszystkich tonacjach (str. 57, 90, 112). Wszystkie te techniczne problematy sprowadza L. do czterech zasadniczych typów, których formułki (przedstawione na str. 75—81) należy gorliwie i ustawicznie wrażać

w palce. Osobne ćwiczenia polecał L. dla uzyskania łatwości i bogactwa dynamicznych odcieni (str. 95). Wszystkie te zasady i wskazówki mają na celu nietylko wyrobienie pewności, sprawności i biegłości palców, ale także umożliwienie jak największej naturalności i swobody w muzycznej interpretacji. Albowiem dewizą Liszta w tej dziedzinie było: „Naturalna swoboda i namiętność“ (str. 23). Wyraz w muzyce powinien wypływać wyłącznie z prawdziwych głębokich uczuć i zupełnej prostoty (str. 30). Muzyka jest mową serca i zwierciadłem duszy, która objawiać się w niej winna w całej szczerości, czystości i prawdzie, bez cienia przesady, sztuczności fałszu (s. 91, 101). Aby zaś muzyka jako odbicie życia wewnętrznego, była piękna i interesująca, trzeba, aby samo to życie było bujne, bogate i szlachetne. Dlatego trzeba szukać odpowiednich podniet w świecie zewnętrznym i w innych sztukach. — Oto główne zasady lisztowskiej techniki i estetyki fortepianowej, tak jak się przedstawiają nam w notatkach p. Boissier. Ukazuje się w nich L. tym samym nowatorem, jakim był jako wirtuoz. Można o nim powiedzieć, że i w dziejach pedagogji muzycznej znaczy nową epokę. Dlatego pani B. jest nietylko oszołomiona wprost nowością gry lisztowskiej, siłą jej wyrazu, potęgą uczucia, świetnością fantazji, bujnością temperamentu — które to zalety występują dla niej najjaśniej, gdy Liszta porówna z innymi pianistami (np. Kalkbrennerem). Ale i jego techniczne i teoretyczne innowacje przerażają ją czasem np. w odniesieniu do uderzenia, non—legata albo rubata (s. 43). Wszelako ani na myśl jej nawet nie przyjdzie wątpić w słuszność głoszonych przez L. zasad i poddawać je krytyce, gdyż młody ten, bardzo nawet młody człowiek otoczony jest nimbem autorytetu, jaki prawdziwe mistrzowstwo tylko dać może, i używa tak przekonywujących i wymownych argumentów, jakie tylko genjusz znaleść potrafi.

Niemieckie wydanie zapisków p. Boissier uskuteczniła Daniela Thode, wnuczka Liszta, córka Cosimy i Hansa Bülowa, a żona znanego historyka sztuki, Henryka Thodego. Wydanie to nie oznacza się przysłowiową niemiecką gruntownością i dokładnością. Przedewszystkiem odczuwać się daje brak wszelkich wstępnych objaśnień, wskutek czego doznaje się wrażenia, jakoby tekst pani Boissier przetłumaczony został wprost z oryginału i pojawił się w druku po raz pierwszy wogóle. Przedmowa na str. 9 — 13 wygląda jakby pochodziła od wydawcy niemieckiego. W rzeczywistości i ona jest tylko tłumaczeniem przedmowy wydania francuskiego, zawierającego tekst oryginalny pani Boissier (Liszt pédagogue. Leçons de piano données par Liszt à Mademoiselle Valérie Boissier à Paris en 1832. Notes de Madame Auguste Boissier, Paryż H. Champion, bez daty (1927), 4°, 97 stron). Powinna też była pani Thode zaznajomić czytelników nieco bliżej z autorką notatek i jej córką, gdyż obie na to zasługują. Augustowa Boissier, z domu Karolina Butini (zm. 1836), córka sławnego lekarza, należała w swoim czasie do najwybitniejszych postaci patrycjuszowskich sfer genewskich. Piękna, wykształcona i dowcipna, odznaczająca się niepospolitemi zaletami towarzyskiemi, obdarzona też była nieprzeciętnym talentem muzycznym. Próbowała nawet sił swych w kompozycji; etiudy jej i koncert fortepianowy spotkały się z bardzo pochlebną oceną Liszta (s. 53 i nast.). Córka Walerja odziedziczyła talent muzyczny nietylko po matce, ale i po ojcu, który był dobrym skrzypkiem, bardzo rozmiłowanym w swej sztuce. Do końca życia (zm. 1894) interesowała się muzyką, stawszy się gorącą wielbicielką Wagnera, którego wielkość odczuć i ocenić potrafiła z wielką przenikliwością. Jednak nazwisko jej przeszło raczej do historji literatury, jako autorki (anonimowej) wielu pism i obszerniejszych dzieł, tworzonych w duchu ultraprotestanckim, a idących w kierunku działalności jej męża, hr. Agenora de Gasparin, wybitnego publicysty i polityka. — Stosunki pani Boissier i jej córki z Lisztem doznały przerwy wskutek wyjazdu tych pań z Paryża w r. 1832. Nawiązały się one znowu w r. 1835, kiedy Liszt przybył do Genewy, aby w mieście tem spędzić kilkanaście miesięcy zdala od wielkiego świata, z hrabiną d'Agoult, która dla niego opuściła męża i dzieci w Paryżu.

Dom pani Boissier był pierwszym, który otworzył swe podwoje przed wielkim artystą. Jak wynika ze świeżo opublikowanych przez Roberta Bory wyjątków z pamiętnika pani Boissier (Robert Bory: Une retraite romantique en Suisse. Liszt et la Comtesse d'Agoult. Deuxieme édition considérablement augmentée. Lausane, Edit. Spes. 1930 8⁰, 174) zachowała ona i nadal dla Liszta jako wirtuoza swój wielki i niekłamany podziw; natomiast mniej już entuzjastycznie wyrażała się o nim później jako o człowieku. I ona pozostawała pod wrażeniem „skandalu", jaki stosunek Liszta z panią d'Agoult wywołał w sferach ludzi „dobrze myślących". To samo zauważyć się daje i w jej korespondencji, której wyjątki znajdują się w dziele C. Barbey-Boissier pt. La Comtesse Agénor de Gasparin et sa famille (Paris, Libr. Plon, 8⁰, 2 tomy, 1902; p. zwłaszcza t. I, s. 245—247), zawierającem również wyjątki z korespondencji pani B. w czasach lekcyj Walerji u Liszta w Paryżu; wyjątki te stanowią uzupełnienie jej notatek powyżej omówionych i znajdują się w rozdziale 12-tym I tomu.—W czasie pobytu w Szwajcarji skomponował Liszt m. in. Fantazję (Fantaisie romantique sur deux mélodies suisses, op. 5, nr. 2), którą zadedykował Walerji Boissier.

Podane powyżej wiadomości tworzyły pożądany komentarz zarówno niemieckiego jak i francuskiego wydania notatek pani Boissier. Daniela Thode nie uwzględniła nawet wszystkich (zresztą nielicznych) przypisków oryginalnego wydania. Ale podnieść trzeba, że w dodatku swego tłumaczenia podała kilka interesujących listów, nie zawartych we francuskiem wydaniu zapisków pani B., a mianowicie list Walerji de Gasparin, pisany do ojca, pod piorunującem wrażeniem po raz pierwszy usłyszanej uwertury do „Tannhäusera", nieogłoszony dotąd list Liszta do Walerji de G. z r. 1855 (w odpowiedzi na entuzjastyczne jej uwagi o „Tannhäuserze"), odpowiedź Wagnera na (nieznany nam bliżej) list Walerji de G. z podziękowaniem za krzepiące jej słowa po upadku „Tannhäusera" w Paryżu w r. 1861, i bardzo znamienną odpowiedź Walerji na tenże list Wagnera. Nadto na początku książki znajdują się wyjątki z listu pani Boissier, którego wydanie francuskie również nie zawiera. Opisuje w nim pani B. jedną z pierwszych lekcyj u Liszta, z których nie pozostawiła nam relacji (zapiski jej zaczynają się dopiero od siódmej lekcji). Tomik zawiera też reprodukcje portretów Liszta w młodym wieku i Walerji Boissier. Przy sposobności warto wspomnieć jeszcze że cytowana powyżej praca Roberta Bory o pobycie Liszta w Genewie poświęca jeden rozdział (od str. 44) działalności genjalnego artysty w świeżo założonem wówczas konserwatorjum genewskiem. Przez dłuższy czas prowadził w niem Liszt, zupełnie bezinteresownie, najwyższy kurs fortepianowy, osiągając pracą swą poważne rezultaty. Dla okazania wdzięczności za podjęte trudy i poniesione zasługi, konserwatorjum nadało Lisztowi po zakończeniu kursu tytuł profesora honorowego. Liszt napisał też „Metodę gry na fortepianie" i poświęcił ją konserwatorjum genewskiemu. Manuskrypt, posłany do drukarni w Lyonie, przepadł jednak bez śladu. Oczywiście szkoda jest niepowetowana. Autentyczny ten wykład — świadczący jak gruntownie i głęboko przemyślał Liszt teorję gry fortepianowej — przedstawiłby nam lepiej jego metodę, aniżeli wszelkie obce sprawozdania, choćby tak dobrze określone, jak notatki pani Boissier.

Dr. L. Bronarski (Genewa)

B a r b a g Seweryn, dr. phil. et iur.: Systematyka muzykologji. — Lwów 1928. Nakładem Czasopisma „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie". 8-o, str. 112.

Pierwsza ta w polskiej literaturze naukowej próba ujęcia nauk muzykologicznych w system jest tem donioślejsza, że wogóle prób takich było dotychczas zaledwie kilka i to wyłącznie w nauce niemieckiej (Chrysander, Adler, Riemann, Cohn).

Definicja naczelna książki dr. Barbaga brzmi: „Muzykologja jest wiedzą o muzyce. Przedmiotem jej jest ogół fenomenów, faktów i problematów, naukowo i praktycznie w bezpośrednim lub pośrednim związku z muzyką zespolonych".

Już w tem założeniu, obejmującem wytłumaczenie wyrazu „muzykologja" oraz wy-

znaczenie jej przedmiotu, autor ujmuje rzecz zupełnie samodzielnie, gdyż żaden z systematyków niemieckich, których należy tu wziąć w rachubę, to jest ani Riemann ani Cohn, analogicznych określeń nie podają. Riemann wylicza zadania muzykologji, streszczające się w tytułach szczegółowych nauk muzykologicznych jego systemu. Cohn natomiast na czele swej systematyki określa istotę muzykologji, za którą uważa poznanie muzyki.

Pierwszy rozdział swej książki poświęca dr. Barbag analizie „przedmiotu muzykologji". Po wyznaczeniu zakresu pojęć „wiedzy" i „nauki" oraz wzajemnego ich stosunku do siebie, po trafnem ujęciu różnicy między systematyką a encyklopedją i wskazaniu ścisłego związku między nauką a sztuką muzyczną—przechodzi autor do zdefinjowania trzech pojęć podstawowych, składających się na określenie przedmiotu muzykologji, tj. fenomenu, faktu i problemu. Fenomenem nazywa każdą właściwość, która w jednakowych warunkach musi być zawsze identyczna; faktem — każde zdarzenie muzyczne w znaczeniu historycznem; problemem — każde zagadnienie z muzyką związane, które już to może się stać fenomenem czy faktem, już to musi na zawsze pozostać hipotetyczne.

Ten troisty podział przedmiotu muzykologji symbolizuje autor zapomocą trzech kół mimośrodkowych, częścią swych pól nawzajem na siebie zachodzących, a zamkniętych w polu wielkiego koła, którego środek jest zarazem punktem przecięcia się obwodów koła fenomenów, faktów i problematów.

Wyjaśnianie dalszych pojęć definicji wstępnej, a to naukowego i praktycznego, bezpośredniego i pośredniego związku z muzyką fenomenów, faktów i problematów, zamyka rozdział pierwszy, poświęcony „przedmiotowi muzykologji". Niektóre dygresje tego rozdziału utrudniają nieco ujęcie jego treści istotnej (np. rozważanie o istocie sztuki, str. 15). Inne wszakże, jak np. podkreślenie ścisłego związku sztuki z nauką (str. 9—11), jakkolwiek opóźniają naturalny rozwój wywodów, zmierzających do wyznaczenia „przedmiotu muzykologji", są jednak niezbędne do należytego zrozumienia podstawowego założenia autora o nierozłącznym związku praktyki i teorji, sztuki i nauki, które to założenie stanowi bardzo wartościową cechę poglądów naukowych dr. Barbaga. Zauważyć tu można jednak pewną dysproporcję w rozważaniu owego związku sztuki muzycznej z nauką. Autor słusznie kładzie nacisk na to, co muzyka w znaczeniu praktyki kompozytorskiej czy wykonawczej nauce zawdzięcza. Odwrotna jednak strona zagadnienia, mianowicie, w czem i jak ma się utrzymać związek nauki ze sztuką, nie została równie wyczerpująco przedstawiona, lecz tylko kilkakrotnie (także i później) wspomniana. W każdym razie negacja dualizmu nauki i sztuki jest niemniej ważna i cenna w pracy dr. Barbaga, jak jego definicja przedmiotu muzykologji, dokonywująca jego podziału na fenomeny, fakty i problematy.

W powyższem ujęciu przedmiotu muzykologji autor kroczy własnemi drogami. Riemann bowiem wylicza tylko rozmaite pola pracy muzykologicznej, wskazując przytem związki z innemi naukami, które wobec muzykologji spełniają rolę nauk pomocniczych. Cohn zaś czerpie swą zasadę podziału z epistemologicznej różnicy „objaśnienia" i „oznaczania", które to drogi poznania kojarzy z aprioryzmem i empiryzmem, dochodząc tym sposobem do podzielenia muzykologji na szereg nauk muzykologicznych.

Dokonanego w pierwszym rozdziale podziału przedmiotu muzykologji na fenomeny, fakty i problematy, autor nie czyni podstawą swej systematyki. Nie tworzy systemu teoretycznego nauk muzykologicznych, jako pewnej abstrakcyjnej konstrukcji logicznej, oczekiwanej po rozważaniach o przedmiocie muzykologji, których rezultatem był jego podział na „fenomeny, fakty i problematy". W rozdziale drugim, zatytułowanym: „Całokształt materjału" nie otrzymujemy wyszczególnienia nauk muzykologicznych, analogicznego do podziału przedmiotu muzykologji, a więc trzech nauk czystych (1. o fenomenach, 2. o faktach, 3. o problematach) i trzech pośrednich, w których przedmiotach krzyżowałyby się 1. fenomeny i fakty, 2. fenomeny i problematy, 3. fakty i problematy. Przeciwnie — w roz-

dziale drugim czytamy (str. 19), że „geneza sztuki kompozytorskiej stanowi dla niniejszego systemu ognisko, którego ożywcze promienie sięgają najdalszych krańców całokształtu“, i z tego założenia wychodząc, przedstawia autor kolejno szczegółową charakterystykę wszystkich działów wiedzy muzycznej z oznaczeniem zakresu i treści każdego z nich. Działami temi są: 1. Filozofja muzyki, 2. Teorja techniki artystycznej, 3. Praktyka muzyczna, 4. Muzykologja przyrodnicza, 5. Socjologja muzyczna, 6. Historja muzyki. Ilustracją tego podziału jest diagram 2, zapomocą podziału koła symbolizujący podział muzykologji na tych 6 działów głównych, oraz tabela 3, podająca ich treść szczegółową.

Zarówno to wyodrębnienie nauk muzykologicznych, jak szczegółowa ich charakterystyka, jak dalej szereg uwag o pewnych kwestjach (np. podkreślenie znaczenia filozofji muzyki i odgraniczenie jej od estetyki, położenie nacisku na socjologję muzyczną i t. p.), niezupełnie jeszcze w literaturze dotychczasowej wyjaśnionych—stanowią pozytywne wyniki pracy dr. Barbaga, dla nauki naszej nowe i bardzo cenne. W rezultacie wszakże istota najważniejszego w „Systematyce muzykologji“ dr. Barbaga rozdziału wprowadza się do wyliczenia nauk muzykologicznych i do wyznaczenia wzajemnych związków między niemi i między innemi naukami, tak humanistycznemi, jak realistycznemi, tak że całość ma raczej charakter „wstępu do muzykologji“, aniżeli „systematyki muzykologicznej“.

Być może, dobrze się stało, że autor nie usiłował zbudować systemu muzykologji, który wywodziłby się z definicji jej przedmiotu. System taki, choć niezmiernie interesujący jako pewna konstrukcja myślowa, nie miałby może znaczenia praktycznego. W praktyce bowiem każda niemal nauka muzykologiczna mogłaby wykazać trójdzielność przedmiotu (fenomeny, fakty, problematy), podział nauk więc i ich ugrupowanie we wzajemnych między sobą związkach nie dałoby się przedstawić tak prostym schematem, jak podział przedmiotu muzykologji. Szkoda tylko, że autor na początku rozdziału drugiego wyraźnie tego nie zaznaczył, iż podział przedmiotu muzykologji, ustalenie trzech grup: fenomenów, faktów i problematów, nie jest zarazem podstawą podziału nauk muzykologicznych, a zatem podstawą jego systemu. Wskutek tego braku rozdział drugi wydaje się zrazu nieoczekiwanym, a jego związek z wywodami rozdziału pierwszego nieodrazu jasno się tłumaczy.

Trzeci rozdział książki poświęcony jest przeglądowi i krytyce systemów Adlera, Riemanna i Cohna.

Idąc za wzorem encyklopedycznego zarysu muzykologji Riemanna, autor zaopatrzył swą książkę w bibljografję, ułożoną rzeczowo według wymienionych wyżej sześciu działów muzykologji, z dodaniem przeglądu encyklopedyj, katalogów i dzieł bibliograficznych, pism perjodycznych, wydawnictw zbiorowych tudzież bibljografji polskiej. Wybór najważniejszych wydawnictw w poszczególnych jedenastu rozdziałach „Bibljografji“ jest naogół trafny i celowy. Możnaby tylko mieć pewne wątpliwości, czy potrzebny jest dział „Wydawnictwa zbiorowe“, zwłaszcza że pojęcie tych wydawnictw nie tłumaczy się jasno z wymienionych przez autora pozycyj, a nadto i z tej przyczyny, że poszczególne pozycje należałoby przydzielić do odpowiednich działów szczegółowych bibljografji, co też autor czyni (np. str. 63—64, IV. Wydawnictwa zbiorowe, a) Książki, Nr. 8: Kleine Handbücher der Musikgeschichte nach Gattungen — powtórzone są na str. 88 — 89 w dziale X. Historja muzyki, Monografje historyczne, Nr. 1—14, i t. p.)

Owe wydawnictwa zbiorowe, podzielone na dwie klasy: a) Książki, b) Nuty, okazują się słabą stroną także w bibljografji polskiej, co ze względu na pozycję tak ważną, jak dzieło Oskara Kolberga, wymaga sprostowania. W bibljografji tej, w dziale wydawnictw zbiorowych, w grupie a) Książki, jako Nr. 1 figuruje: Kolberg Oskar, Pieśni ludu polskiego 1865. Przedewszystkiem należy tu skorygować datę na „1857“, a po wtóre dodać: Kolberg Oskar, Lud t. I — XXIII, 1865—1890, Pokucie t, I—IV, 1882—1889. Mazowsze t. I—V, 1885—1890, Chełmskie t. I—II, 1890—1891, oraz wydania po-

śmiertne (Przemyskie 1891, Wołyń 1907). Nadto, właściwsze byłoby cytowanie dzieła Kolberga w grupie b) Nuty, gdyż najważniejszą dla muzykologji rzeczą są w tem wydawnictwie pieśni ludowe przez Kolberga ogłoszone, a nie jego uwagi o muzyce ludowej, zredukowane zresztą do krótkich tylko wstępów w poszczególnych tomach. Zasadniczo zaś byłoby wystarczające pomieszczenie dzieła Kolberga tylko w dziale „Muzykologja porównawcza (etnografja muzyczna)", co też autor czyni (str. 93).

Dodanie do książki kart czystych, przeznaczonych dla czytelnika do poczynienia uzupełnień bibljograficznych, jest bardzo celowe i praktyczne. Zamykające zaś książkę uwagi o studjach muzykologicznych, jakkolwiek z systematyką organicznie niezwiazaną, poruszają pewne zagadnienia niezmiernie ważne (jak np. stanowisko poszczególnych nauk w obrębie muzykologji), to też ze swej strony przyczynić się mogą do lepszego jeszcze zorjentowania czytelnika w olbrzymim zakresie muzykologji.

W ogólnej charakterystyce ocenić należy książkę dr. Barbaga jako „wstęp do muzykologji", który nietylko będzie wartościowym podręcznikiem dla studentów uniwersytetu, rozpoczynających studja muzykologiczne, lecz także i szerszym sferom społeczeństwa naszego wyjaśnić potrafi, co to jest muzykologja. Przerażającą ignorację w tym względzie złośliwie, lecz trafnie wyraża opinja, przytoczona przez dr. Barbaga na str. 108, pochodząca od człowieka o znacznej erudycji, który muzykologję określił jako „dziwną naukę uniwersytecką", dostępną tylko muzykom, którzy „nie grają na żadnym instrumencie, nie śpiewają, nie komponują i nie dyrygują"...

Poza wiadomościami pozytywnemi, które dać może książka dr. Barbaga jako podręcznik uniwersytecki, nasuwa on jeszcze zagadnienie systemu muzykologji, opartego na zasadzie trójdzielności przedmiotu, dokonanej przez autora. Przy dyskusji pod fachowym kierunkiem próba zbudowania takiego systemu przyniesie niewątpliwie początkującym studentom muzykologji bardzo wielkie korzyści ze względu na wyodrębnienie, uporządkowanie i charakterystykę nauk muzykologicznych oraz na wyznaczenie ich związków między sobą i między innemi naukami, składającemi się na całość wiedzy.

Dr. Bronisława Wójcik-Keuprulian (Lwów)

M a t z k e Hermann. Aus Grenzgebieten der Musikwissenschaft. Eine Reihe von Vorträgen und Aufsätzen. Wrocław 1928. „Quader" — Druckerei und Verlagsanstalt. 8°, 143 str.

Jednym z najbardziej godnych uznania objawów w czasach ostatnich jest z różnych stron podkreślana poznanie, że dotychczas zbyt mało poświęcano uwagi związkom muzyki z resztą czynników ludzkiego życia i że będzie zadaniem najbliższych czasów wyrównać te zaległości i zaniedbania. Laik a często niestety i muzyk zawodowy wyobrażają sobie tylko w przybliżeniu, jak głęboko zjawiska muzyczne wnikają w ogólne życie kulturalne a także gospodarcze i jak bezpośrednio (mimo pozornego przeciwieństwa istoty) jest właśnie muzyka połączona z najróżnorodniejszymi kompleksami. Wejrzenie w przeszłość europejskiej kultury, a także historji kultury ludów orjentalnych, uczy nas, że słuszna ocena i wartościowanie tej łączności były chwiejne. Ta perjodyczność zjawisk da się objaśnić w następujący sposób: w czasach długotrwałego pokoju, zamożności kół kulturalnych, braku wszelkiego pozapolitycznego zewnętrznego nacisku daje się stwierdzić „decentralizacja" w nastawieniu do zjawisk ludzkiego życia i kultury. Posiada się środki pieniężne, czas i możność, aby dobra kultury uznawać za upiększenie życia, za zbytek, za zjawiska pozbawione jakiejś celowości, za l'art pour l'art. W przeciwieństwie do tego zmiana podanych tu okoliczności przynosi zmianę w szacowaniu momentów kulturalnych, a więc i muzyki. Współczesność jest tu znakomitym przykładem. I tylko w ten sposób, jeśli się objaśnia przypływ i odpływ prądów ze stanowiska ogólnego rozwoju historycznego, dochodzi się do zrozumienia dziś częściowo uświadomionych, częściowo nierozpoznanych przesunięć w pojmowaniu muzyki. Ta zmiana dotyczy wszystkich stron muzyki, czy chodzi o kwestje organizacyjne, czy o pedagogiczne, naukowe, estetyczne,

wykonawcze i twórcze. Zaprowadziłoby nas to zbyt daleko, gdybyśmy to twierdzenie chcieli uzasadniać licznemi przykładami. Wystarczy jednakże przypomnieć różnorodne, w rzeczywistości jednak wahające się między wspomnianymi dwoma biegunami teorje o etosie w muzyce.

Wyżej podana praca Matzkego jest jedną z prób, aby szerszym kołom udostępnić wszystkie te nowe zagadnienia. Coprawda, jest ono tylko próbą i tylko za próbę należy ją uznawać. Autor zajmuje się następującemi związkami: muzykologja i teologja, muzyka i technika, muzyka i gospodarstwo, muzyka i polityka, muzyka i dziennikarstwo, żydostwo w muzyce, muzyka jako zawód, dawna i nowa muzyka. Jak widzimy, jest to praca typowo początkująca: obok rzeczy podyktowanych przez sytuacje, znajdujemy wiele balastu. Jako bardzo ujemny objaw stwierdzić należy, że autor nie zdołał opanować swych skrajnie protestancko-niemiecko-nacjonalnych poglądów, co nie pozwala mu być objektywnym. Na str. 12 czytamy o „bezkrwistym stylu palestrinowskim", na str. 8 o „materjalistycznem podłożu wstrętu do muzyki instrumentalnej ze strony kościoła rzymsko - katolickiego", na str. 11 o „silnie zmumifikowanych tendencjach nowszego kościelnego ustawodawstwa w sprawach muzycznych", o „purystycznie zaślepionym Cacilienvereinie", a na str. 7—8 dowiadujemy się, że autor zna jako badaczy średniowiecznej muzyki niemieckiej tylko Fleischera, Mosera i... Pastora (!), nie zna zaś prawdopodobnie takich badaczy jak P. Wagner i O. Ursprung, przedstawienie zaś znaczenia kongresu trydentyńskiego wypadło opacznie, co musimy oczywiście uznać bezwarunkowo za brak rozpoznania związków przyczynowych w zakresie historji kultury duchowej. Co do pierwszego rozdziału („Muzykologja i teologja"), to należy zauważyć, że materjał tego rozdziału nie wystarcza ani dla muzykologa ani dla teologa. Jeśliby się chciało zwrócić uwagę teologa i wykazać związek duchowy pomiędzy obydwoma naukami, to możnaby cel ten osiągnąć tylko przez systematyczny plan i styczne punkty (Pominąć można już fakt, że pograniczne terytorja muzyki i teologji należą do najlepiej jeszcze rozbudowanych i że wielu znakomitych badaczy w zakresie muzykologji należy do kościoła katolickiego, który często oddał im do rozporządzenia swą pomoc i życzliwość). W rozdziale p. t. Muzyka i gospodarstwo są omawiane dwie kwestje: 1. czem jest muzyka dla gospodarstwa, 2. czem jest gospodarstwo dla muzyki. — W rozdziale „Muzyka i polityka" zastanawia się autor nad polityką kulturalną, jaką państwo winno prowadzić w stosunku do muzyki.— Dobrze przedstawione jest zagadnienie „Muzyka i dziennikarstwo". — „Żydowstwo w muzyce jest krytyką znanej książki Berla. — Wartość omawianej pracy oceniamy następująco: zasadniczo odrzucić należy subjektywne poglądy autora, opracowanie zaś problemów dotyczących związków i łączności muzyki z innymi czynnikami jest zanadto ogólnikowe i zanadto chwiejne, aby mogło być uznane za wyczerpujące, dokładniejsze i bardziej szczegółowe wyliczenie przykładów podziałałoby bardziej przekonywująco i jednająco. Jednakże polski czytelnik winien pracę tę wziąć do rąk mimo jej błędów, aby z jej podniet korzystać i — co przecież jest najważniejsze — wysnuć z niej pewne wnioski.

J. Pulikowski (Wiedeń)

J a c h i m e c k i Zdzisław: Na drugim marginesie pieśni studenckiej z XV-go wieku, „Breve regnum erigitur". Drukowane jako rękopis. (Kraków 1931). 8°, 11 str.

Druk ten ma być zdaniem autora „rzeczową odpowiedzią" na mój referat o jego broszurze polemicznej, zamieszczony w 9. zeszycie „Kwartalnika muzycznego" (str. 82—65). W rzeczowość tej „odpowiedzi" można uwierzyć, gdy się już doszczętnie straciło poczucie taktu i dobrego smaku i granicy pomiędzy rzeczowością a jej zupełnem przeciwieństwem. Z chwilą gdy autor uderza w ton ironiczny, banalno-dowcipny i mentorski, omijając właśnie ścisłą rzeczowość w treści i formie, to tem samem przyznaje się pośrednio do niezdolności sprostania argumentom rzeczowym drugiej strony. — Na zarzut mój, że „Breve regnum" nie jest żadną „pieśnią marszową", gdyż forma tego rodzaju nie istniała w muzyce artystycznej

wielogłosowej wieków średnich, odpowiada mi, że z leksykonu muzycznego H. Riemanna dowiedział się o tem, co każdy wie, t. j. że... marsz istniał od wieków starożytnych. Jest to bardzo niezręczna, gdyż zbyt widoczna próba obejścia istoty sprawy. Nie chodzi bowiem o marsza, lecz o „pieśń marszową", w muzyce artystycznej wielogłosowej wieków średnich nieznaną. Aby autor marginesów dokładniej się poinformował w sprawach marsza i „pieśni marszowej", można mu zalecić lekturę pracy D-ra Kurta Stroma p.t. Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des Marsches in der Kunstmusik (dysertacja monachijska 1926), zwł. str. 5. — Moja interpretacja literackiego tekstu w „Breve regnum" jest tak samo tylko interpretacją, jak ta, którą autor marginesów powtarza za drugimi. Aby jednak nikt nie przypuszczał, że tenże autor doszedł do swych (obecnych) poglądów o własnych siłach, przytaczam to, co sam niedawno jeszcze napisał na 13 stronie swej broszury o muzyce na dworze króla Władysława Jagiełły: „Breve regnum... pozostaje w związku z narodzinami jednego z synów królewskich". Pogląd ten, dawniejszy, starał się autor ukryć w swych nowszych broszurach polemicznych, ale przecież „scripta manent". Czy na krakowskim uniwersytecie istniał w wiekach średnich zwyczaj wybierania króla żakowskiego, o tem źródła krakowskie uniwersyteckie najzupełniej milczą. Należałoby naprzód udowodnić ten zwyczaj, a potem interpretować. Należałoby też wskazać na to, że w rękopisie zawierającym „Breve regnum", znajdują się teksty, które odnoszą się do króla i jego rodziny. Jeśli autor marginesów wypowiada twierdzenie, że za pośrednictwem P. A. T. reklamowałam wyniki swych badań nad polską muzyką średniowieczną, to pominąwszy już, że nigdy nie miałam do czynienia z P.A.T., należy stwierdzić, że autor pisze — świadomie czy nieświadomie — rzeczy nieprawdziwe. Ale to zapewne wystarczy, aby ocenić intencje, wartość i „rzeczowość" jego „odpowiedzi". — Jeśli zaś sądzi, że nie należy ze mną naukowo dyskutować, to ja ze swej strony zaznaczam, iż bynajmniej nie miałam zamiaru dyskutowania naukowego z nim, zwłaszcza o artystycznej wielogłosowej muzyce średniowiecznej, ponieważ jest to teren znany mu conajwyżej bardzo powierzchownie, jak tego dowiodły jego dotychczasowe publikacje. Wytknęłam mu tylko szereg zasadniczych błędów, nie mogących ulegać żadnej dyskusji. Pomysł zaś jego o niedyskutowaniu ze mną w sposób naukowy jest tylko nieoryginalną i niesamodzielną parafrazą tego, co napisałam mu już przed 2 latami, że mianowicie „czasu na (dyskusyjne) korespondencje nierzeczowe mam bardzo mało". Pogląd mój na jego wywody zrozumiał dość późno.

Dr. Marja Szczepańska (Lwów)

Jachimecki Zdzisław: Muzyka polska w epoce Piastów i Jagiellonów. W „Polsce, jej dziejach i kulturze od czasów najdawniejszych aż do chwili obecnej", t. I, z. 23 i 24, str. 531 — 555. Wydawnictwo Księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa (1928 — 29). Odbitka p. t. „Muzyka polska. Część pierwsza, Epoka Piastów i Jagiellonów" (b. m. i r.). 4°, 27 str. (Ciąg dalszy — por. z. 9, str. 75—82). Od str. 14—26 (odbitki) zajmuje się autor dziejami muzyki wielogłosowej od czasów Sebastjana z Felsztyna od r. 1572, t. j. do śmierci Zygmunta Augusta. Również i ten ustęp obfituje w błędy najróżniejszej kategorji.

Nazywanie Sebastjana z Felsztyna „Felsztyńskim" wymagałoby uzasadnienia, skoro niema żadnych dowodów na to, że nasz kompozytor należał do rodu Felsztyńskich. Wszak autor nie nazywa Mikołaja z Krakowa „Krakowskim", Mikołaja z Chrzanowa „Chrzanowskim", Jana z Lublina „Lubelskim". Nowsze prace unikają takich dowolności. Autor wypowiada twierdzenie, że zaginione „Aliquot hymni ecclesiastici" Sebastjana z F. „były może najcenniejszemi z kompozycyj jego". Skoro te dzieła zaginęły, to brakuje wszelkiej podstawy nawet do warunkowej ich oceny. Natomiast dalsze słowa w tytule tych dzieł: „vario melodiarum genere editi", wskazywałyby (jak to już dawniej twierdziłem), że jak kilka podobnie nazwanych obcych zbiorów

ówczesnych hymnów wielogłosowo opracowanych, tak i zbiór Sebastjana z F. zawierał metryczne opracowania, w których byłaby z natury rzeczy zastosowana technika „nota contra notam“, nazywana przez autora lekceważąco „bezpieczniejszym gruntem“... Kilka dalszych sądów o twórczości tegoż kompozytora nasuwa jak najpoważniejsze wątpliwości co do swej objektywnej racji. Jeśli autor sądzi, że „technika kontrapunktyczna“ Sebastjana z F. „nie musiała być znaczna, skoro w zachowanych trzech utworach trzymała się... niewolniczo melodyj gregorjańskich jako stałej podpory swego tworzywa muzycznego, ażeby na tych tenorach snuć inne trzy głosy w sposób możliwie prosty“, to już w tym poglądzie można wytknąć kilka błędów. Przedewszystkiem na podstawie trzech utworów snikt nie może wydawać sądu o zaginione wielkiej reszcie dzieł. Autor nie może wiedzieć, czy Seb. z F. nie napisał innych obecnie zaginionych lub jeszcze nie odnalezionych utworów, opracowanych „może“ znacznie kunsztowniej (np. zupełnie imitacyjnie) i zawierających inne, mniej „proste“ środki techniczne. Następnie nie może się nie liczyć z tem, że S. z F. mógł właśnie zachowane przypadkowo dzieła napisać tendencyjnie „prościej“ (cel!), aniżeli inne zaginione dzieła (poza „Aliquot hymni“). Dalej, te 3 zachowane utwory nie dlatego dowodziłyby mniej „znacznej“ techniki kompozytora, że „trzymają się niewolniczo melodyj gregorjańskich jako stałej podpory“. skoro w epoce, do której należy Seb. z F. bardzo wielu i to bardzo wybitnych nawet kompozytorów (Josquin!) „trzymało się niewolniczo melodyj gregorjańskich jako stałej podpory“ (zależnie od rodzaju i celu!), co nie przeszkodziło im rozwinąć bardzo wielką technikę polifoniczną albo też (mimo innych swych dzieł, kunsztownych) opracować je w sposób bardzo prosty. Nie odpowiada też rzeczywistości twierdzenie autora, że zachowane trzy utwory Sebastjana z F. poza „zakusami o fakturę imitacyjną“ (jakżeż zbędne i niesmaczne jest użycie słowa „zakusy“) wracają natychmiast (!?) na bezpieczniejszy dla siebie grunt „nota contra notam“. Nikt zapewne nie byłby tak naiwny, aby sądzić, że Seb. z F. a więc muzyk należący do epoki absolutnej i to kunsztownej polifonji, nie umiał napisać kilkogłosowego conajmniej kanonu. W zachowanych 3 utworach wprowadza S. z F. imitacje wszędzie tam, gdzie to ze względu na cantus firmus jest możliwe, ustępy zaś „notae contra notam“ nie stanowią wcale jedynej ich techniki. Zupełnie mylne i niczem nie udowodnione jest nazwanie Sebastjana z F. muzykiem należącym do „szeregu muzyków cechowego pokroju“. Jest to sąd krzywdzący i zarazem zupełnie niesprawiedliwy. Tylko wielogłosowe przykłady w teoretycznych traktatach tego kompozytora mogłyby być tak nazwane, ale nie kompozycje. Jeśli autor pisze, że Seb. z F. „nie wytrzymuje zgoła porównania z Henrykiem Finckiem lub Tomaszem Stoltzerem“ (choć zapewne nie chodzi mu chyba o porównanie talentów). to musimy zwrócić jego uwagę na to, że Seb. z F. nie wytrzymuje porównania także z wieloma innymi ówczesnymi twórcami, ale może i nie brak takich, którzyby nie wytrzymali porównania z nim?! A następnie trzeba (na podstawie dokładnej znajomości ówczesnej muzyki) stwierdzić, że zarówno H. Finck jak i T. Stoltzer, dobrze znani w ówczesnej Polsce, także „niewolniczo trzymali się gregorjańskich melodyj w szeregu swych wybitnych dzieł (cantus firmus w nutach równych) i również często wchodzili na „bezpieczniejszy grunt notae contra notam“. Ale zapewne nie ośmieliłby się autor nazwać ich „muzykami cechowymi“... Wreszcie jeszcze jedna uwaga co do owych utworów, które „trzymają się niewolniczo (podkr. ref.) melodyj gregorjańskich“. Otóż twierdzę, że autor nie posiada w tym kierunku żadnych ustalonych kryterjów, ponieważ stosuje je różnie, zależnie od kompozytora i innych także okoliczności“. I tak, w II części referowanej obecnie pracy) omówimy ją w następnym zeszycie Kwartalnika), z okazji zajmowania się utworami, które autor chce przypisać Marcinowi Leopolicie, wspomina o kompozycjach, w których „cantus firmus“ (melodja gregorjaaska) „zajmuje dla siebie jeden głos na przeciąg całej kompozycji“ i „zawsze... utrzymuje się

w równych "nutach". Ale autor nie zalicza Leopolity do „cechowych muzyków". Co w dziełach Seb. z F. jest „niewolniczem", nie jest niem w dziełach Leopolity. To istotnie bardzo interesujący sposób omawiania problematów stylistycznych! Zresztą cały ustęp o Sebastjanie z F. jest nieaktualny wobec nowszych badań nad tym kompozytorem (por. 3 i 4 zeszyt „Kwartalnikach"). Dalszy ustęp pracy autora zajmuje sią tabulaturą Jana z Lublina i twórczością Mikołaja z Krakowa. Monogramistę „N. C." (Nicolaus Crac., Mikołaj z Krakowa) przydziela autor do okresu: 1480—1520. Opiera się jedynie na tem, że w zapiskach uniwersytetu krakowskiego jest pod datą „1488" wymieniony jakiś „Nicolaus organista", który w źródle wcale nie jest nazwany „Nicolaus Crac.", a tylko wydawca aktów uniwersytetu krak. samowolnie do imienia „Nicolaus" dodał (w indeksie) „Crac.". Podstawa zatem była bardzo słaba, aby nie powiedzieć: żadna! Autor wprawdzie nie trzyma się zasad metodyki historycznej, ale nie zawadzi wskazać sposób metodycznego postępowania w takich wypadkach. Otóż według najprostszych zasad metodycznych należałoby naprzód udowodnić (rzeczowo, a nie intuicyjnie), że ów Mikołaj-organista z r. 1488 nazywał się Mikołajem z Krakowa. Byłaby to pierwsza część dowodu. Druga winnaby się zająć udowodnieniem (także rzeczowo), że ten rzekomy Mikołaj z Krakowa z r. 1488 jest identyczny z Mikołajem z Krakowa, reprezentowanym w tabulaturze Jana z Lublina pod monogramem „N. C.", zwłaszcza że — jak to już gdzieindziej wykazałem — w tym czasie (t. j. w II połowie XV w.) istniało kilku Mikołajów-organistów w Krakowie. Jak długo brak powyższego dowodu, tak długo wywody oparte na takiej „podstawie", są bezwartościowe. Mimo to jednak jestem zdania, że już choćby na podstawie ogólnych wiadomości z ogólnej historji muzyki można podać najzupełniej w wątpliwość daty podane przez autora (1480—1520). W tabulaturze Jana z Lublina mianowicie znajduje się utwór „Aleć nademną Wenus", przekazany pod monogramem „N. C." i uznawany przez autora za madrygał... polski. Ponieważ według dotychczasowych, nie dających się obalić badań, dopiero około r. 1530 pojawiają się pierwsze druki madrygałów, i to we Włoszech, ojczyźnie madrygałów, przeto wynika stąd jak najoczywiściej, że gdyby Mikołaj z Krakowa tworzył madrygały a utwór jego „Aleć nademną Wenus" był madrygałem, to Mikołaj nie mógłby swej twórczości skończyć w r. 1530 (a conajmniej dopiero około 1540), a tem samem nie mógłby jej rozpocząć w r. 1480, jak tego pragnie autor. Chyba że „Aleć nademną Wenus" nie jest madrygałem... Ale tem zajmiemy się później. Zdaniem mojem jest rzeczą wykluczoną, by Mikołaj z Krakowa rozpoczął swą twórczość przed r. 1500, z czego jednak nie wynika, że uznaję „Aleć nademną Wenus" za madrygał. Ta niepewność i chwiejność autora we wnioskowaniu historycznem daje się zauważyć przy omawianiu przypisywanych Mikołajowi z Krakowa kompozycyj. Panują tu dziwne sprzeczności na punkcie określenia form tych utworów. Na str. 16 czytamy o „motetach łacińskich" (i żadnych innych), ale już na tej samej stronie czytamy o „motetach do polskich tekstów". Na str. 16 wymienia autor „polskie pieśni religijne", dalej jednak nazywa je „pieśnią-motetem". Na str. 16 pisze o „polskiej pieśni świeckiej w charakterze madrygalistycznym"(!?— przyp. ref.), dalej jednak wspomina o „pieśni (madrygale lub frottoli)", a na str. 19 o „madrygale, frottoli czy piosence". Autor twierdzi wprawdzie na str. 19, że „samo nazwanie utworu madrygałem, frottolą czy (!) piosenką... ma już mniejsze znaczenie", a jednak używa na oznaczenie formy jednego utworu kilku terminów, odnoszących się do różnych form. Są to wolne żarty. Nazwanie frottoli madrygałem jest tak samo błędem, jak nazwanie madrygału frottolą. Jedno wyklucza drugie, stąd nie może być mowy o „mniejszem znaczeniu" w wyborze właściwej terminologji na oznaczenie formy. Nie chodzi bowiem o „samo nazwanie", lecz o sprawę zasadniczą, o należyte oznaczenie formy. Tego zaś autor nie daje czytelnikowi popularnej pracy. (Ubocznie należy również zauważyć, iż w muzyce polskiej XVI wieku nie istniały „motety do polskich tekstów"). Do utworu

„Aleć nademną Wenus", który według autora jest „madrygałem, frottolą lub piosenką" (str. 19), dodaje tenże autor następny po nim w tabulaturze Jana z Lublina, nazwany „Veschol" według niego: „Wesoło". Ten drugi utwór ma według niego przypominać „już willanellę albo pochodzący od niej rodzaj niemieckiej piosenki popularnej". Jest to jedna z najzabawniejszych chyba kombinacyj, jaką można sobie wyobrazić. Więc utwór ten jest według autora dwuczęściowym: pierwsza część, „Aleć nademną Wenus", jest według jego zdania „madrygałem, frottolą czy piosenką", druga zaś, „Wesoło", ma być czy też ma „przypominać" „już" willanellę czy niemiecką piosenkę popularną. Jakaż jest zatem forma tego „dwuczęściowego" utworu? Niewątpliwie taka, jakiej nie znał nigdy wiek XVI. Musimy przypomnieć kilka faktów. Autor kładzie kres twórczości Mikołaja z Krakowa, twórcy „Aleć nademną Wenus", na roku 1520, madrygały zaczynają pojawiać się we Włoszech około r. 1530, willanella pojawia się jeszcze później, a naśladownictwa niemieckie tejże willanelli należą już do II połowy XVI wieku, gdy tymczasem w niemieckiej muzyce istnieją popularne piosenki („Gassenhawerlin" i „Gassenliedlein") już znacznie wcześniej... Dalsze komentarze możemy uznać zapewne za zbyteczne.—Ale przejdźmy do innej kwestji, która również należy do osobliwości referowanej pracy. Na str. 17 czytamy, co następuje: „Następny zaraz utwór (po „Wesel się polska korona") oznaczony jest słowem f i d e l. Nie jest to n i e z a w o d n i e (podk. ref.) tytuł samoistny, jak raczej o k r e ś l e n i e c h a r a k t e r u m u z y k i i o z n a c z e n i e t e m p a (podkr. ref.). Niemiecki termin m ó g ł (podkr. ref.) służyć tu polskiemu muzykowi, tak samo, jak później (w XVIII i XIX wieku) określenie włoskie (allegro czy adagio). Można więc przypuścić że jest to d r u g a c z ę ś ć m o t e t u (podk. ref.) lub j a k b y(!) w e s o ł e p o s t l u d i u m (podkr. ref.) po tamtej, poważnie nastrojonej części. Kontrastując z nią, jest ten ustęp f i d e l utworem homofonicznym". Niestety tą drogą spekulatywnych operacyj nie doszedł jeszcze nikt do celu. Lepsza jest droga prostsza, wskazana przez historyczne fakty i ich metodyczne traktowanie. Przedewszystkiem wiek XVI nie posługiwał się terminami technicznemi, oznaczającemi „charakter" lub „tempo kompozycyj". Już to jedno winno było powstrzymać autora od wejścia na błędną drogę, tem bardziej, że już raz przy innej sposobności autor popełnił analogiczny błąd, interpretując początkowe słowa liturgicznego tekstu: „infunde unctionem" jako oznaczające charakter utworu czy jego wykonania i tłumacząc te słowa: „z namaszczeniem"... Dalej, autor mógł przecież zwrócić uwagę na to, że skoro muzyk polski przy innym utworze tabulatury używa słowa „veschol", co sam autor tłumaczy słowem „wesoło", to już zupełnie zbytecznem byłoby nawet przypuszczać, że może używać słowa „fidel". Następnie słowo to w XVI wieku nie było wcale wyłącznie niemieckiem, a jego łacińskie pochodzenie mogło autora skierować ku jednemu z romańskich języków, w których oznaczało: „wierny". Wreszcie opierając się na tem, że w tabulaturach przy początkach tekstów umieszczone słowa odnoszą się (prócz terminów oznaczających formy) do początków niewpisanych w całości tekstów, mógł autor przy niewielkim nakładzie trudu przewertować bibljografje wokalnej muzyki XVI wieku, a po odnalezieniu odnośnych tekstów zbadać odnośne druki nutowe. Skutek byłby... n i e z a w o d n y. Okazuje się bowiem że niema tak daleee powodu do fidel-wesołości. Utwór, któremu autor poświęcił tyle mozolnych i sztucznych kombinacyj, jest sobie madrygałem Verdelota, zaczynającym się od słów „Fidel chel cagnolo" (wyd. z r. 1532) wzgl. „Fidel e bel cagnuolo" (n. p. w wydaniu z r. 1556, którem rozporządzałem). Niema zatem również powodu do kojarzenia polskiej pieśni o polskiej koronie z włoskim madrygałem o wiernym piesku („cagnuolo"). Należy przy tej sposobności zauważyć iż autor lubuje się w wypominaniu innym historykom muzyki polskiej błędów czy omyłek albo przeoczeń, popełnionych w ich pracach z lat niemal studenckich, sam jednakże popełnia dziwnie łatwo błędy w swych pracach, pisanych jednak w latach najmniej do tego się nadających. — Na str. 16 twierdzi

autor, że „melodja kórnicka (z pieśni „Chwała tobie gospodzinie") już nie była w użyciu w epoce Mikołaja z Krakowa". Jeśli autor wie, że rękopis kórnicki pochodzi z lat 1455—60, a początek twórczości Mikołaja chce widzieć w r. 1480, to należałoby się dobrze zastanowić przed powzięciem tak ryzykownego i nic zresztą nie wyjaśniającego przypuszczenia. — Przy pisaniu następnych stron niezawsze pamięta autor o tem, co napisał na poprzednich, tak iż powstają sprzeczności. Na str. 16 n. p. uznaje „przykłady motetów do polskich (!) tekstów za niezawodnie najbardziej nas zajmujące", zaś na str. 18 pisze, że „największe zaciekawienie historyka muzyki i kultury ściągają na siebie świeckie utwory". Cóż zatem jest najbardziej zajmujące lub ciekawe— i to niezawodnie? I kogo ma autor na myśli pisząc: „nas"? Ale wyobraźmy sobie jakąkolwiek historję muzyki opartą na samych „zajmujących" (kogoś) lub „najbardziej ciekawych" utworach! Wiemy, że dla historyka muzyki nie istnieją mniej lub więcej „ciekawe" zabytki muzyczne, skoro już a priori wyłącza się zasadę osobistych upodobań, a uwzględnia się wszystko to, co jest w stanie wyjaśnić rozwój muzyki wogóle lub — jak w konkretnym wypadku — na pewnem terytorjum kultury i jej historji. Jeśli zatem autor na str. 18 pisze, że preludja organowe Mikołaja z Krakowa wzbudzają „mniejsze zainteresowanie", to winien dodać dwa słowa: „we mnie" (t. j. w autorze), historyk bowiem muzyki polskiej z natury rzeczy musi wobec tych preludjów okazać jak największe zainteresowanie, ponieważ one należą do najstarszych zabytków organowej muzyki w Polsce, i to właśnie „ściśle organowej". Ten subjektywizm sprawił, że autor pominął konieczność omówienia takich kwestyj, jak łaciński motet w Polsce w I połowie XVI wieku (choćby tylko na podstawie tabulatury Jana z Lublina), a zajął się nieistniejącymi „motetami do polskich tekstów", będącemi oczywiście polifonicznie opracowanemi polskiemi pieśniami religijnemi, których najstarszym przykładem jest pieśń marjańska „O najdroższy kwiatku" z końca XV wieku. Wśród takich okoliczności obraz polskiej twórczości muzycznej w I połowie XVI wieku jest w przedstawieniu autora błędnym. — W ostatnim ustępie o tabulaturze Jana z Lublina zajmuje się autor tańcami wpisanemi do niej, w szczególności zaś piosenkami tanecznemi do początkowych słów: „Zakłółam się tarniem" i „Idzie szewczyk po ulicy". Po próbie analizy, bardzo zresztą ogólnikowej, znajduje w nich „niejasności i dowolności w odczuwaniu i ujmowaniu fenomenów rytmicznych w tańcach" i „amorficzność rytmiczną", aż nawet „rzucającą się w oczy". A więc coś jakby omało nie „ragtime". Autor pomięszał tu sprawy rytmiki ze sprawawami metryki i formy. Każda bowiem z tych piosenek jest rytmicznie zupełnie, najzupełniej prosta i jasna i nigdzie niema ani śladu „amorficzności rytmicznej". Autor odniósł się niedość krytycznie do źródła („oryginału") drugiej piosenki. Pisarz bowiem tabulatury popełnił błąd zdwajając niepotrzebnie wartości nut w t. 16—17, od t. 18 niema żadnego błędu. Natomiast autor popełnił błąd w swej transkrypcji włączając jedną nutę z taktu 18 do t. 17, ujmując takty 18—20 w jeden takt i skracając zbytecznie nutę g w t. 20 o połowę, przez co powstaje ta „amorficzność", aby już użyć tego niejasnego (z niewiadomych powodów) wyrażenia. Wobec tak dowolnych „operacyj" musimy uznać to, co autor pisze o tych piosenkach, za zupełnie bezprzedmiotowe, razem z „przesunięciem akcentu" jako rzekomego, a w tym tańcu nie istniejącego „rysu znamiennego i charakterystycznie polskiego" (str. 21). — Możemy obecnie przejść do ogólniejszych spraw. Na str. 16 twierdzi autor, i to najzupełniej słusznie, że „na tem miejscu" (t. j. w jego pracy, popularnej) nie mógłby „przeprowadzić dokładnej analizy wszystkich wymienionych (przez niego) utworów Mikołaja z Krakowa", natomiast pragnie „podać charakterystykę jego stylu na przykładach motetów i t.d.". Rzecz jasna, iż nikt nie wymaga od autora, aby czytelnika obciążał lekturą analityczną w pracy popularnej, przeznaczonej dla szerszych sfer czytelników, choćby czynnych muzycznie (z amatorstwa). Praca tego rodzaju winna zawierać syntezę w formie łatwo zrozumia-

łej i objaśnionej przykładami. Inaczej bowiem musiałyby być poddane analizie wszystkie utwory Mikołaja z Kr., aby praca nie była tylko fragmentaryczną. Autor podaje wprawdzie szereg przykładów nutowych (będzie o nich mowa niżej), ale nie zauważamy uwag treści syntetycznej odnośnie do stylu. Są to tylko bardzo ogólnikowe próby objaśnień, nie odznaczające się ani jasnością ani precyzją ani całkowitością. Niekiedy zawierają wręcz zasadnicze błędy. I tak n.p. pisze autor na str. 18 o utworze „Nasz Zbawiciel", że „nie można przeoczyć w nim znakomicie wprowadzonego akordu kwartsekstowego". Jest to przecież tylko mały szczególik w kompleksie kwestyj stylistycznych, przez autora wcale nie poruszonych, a oprócz tego szczegół zupełnie błędnie objaśniony, oceniony. Niema powodu do nazywania sposobu, w jaki „akord" ten zastosował kompozytor (czy może raczej transkryptor), aż znakomitym. Ze stanowiska wzorowego ówczesnego kontrapunktu, jaki wykazują dzieła znakomitych ówczesnych (i późniejszych) mistrzów, zawiera to miejsce (t. 16) dwa błędy: 1. „akord kwartsekstowy" poprzedza dyssonujące brzmienie, a więc niema tu „znakomitego wprowadzenia", 2. „akord" ten zjawia się na mocnej części taktu bez przygotowania, a więc wogóle bez wprowadzenia, mimo zastosowania łącznego ruchu głosów. Po cóż zatem chwalić coś jako znakomite, skoro niem nie jest? (Znajomość kontrapunktu jest dla oceny techniki dzieł z epoki polifonji rzeczą niezbędną!). Autor pisze w innem miejscu o „niemniej świetnie postawionych (!) w klauzulach dyssonansach". Nic w nich niema ani świetnego ani nawet niezwykłego. Znajdujemy je bowiem wówczas (a także potem i przedtem) w tej samej stereotypowej formie z dyssonansami kwarty czy septymy w tym czy innym głosie i nie zwracają one żadnej szczególnej uwagi, ani nie wymagają osobnej „pochwały" za ich proste czy ozdobne zastosowanie. Albo cóż przyjdzie z tego czytelnikowi popularnej pracy, że autor zapewni go na str. 20 o septymach równoległych, skoro nie dowiaduje się (w drodze syntetycznego przedstawienia) o stylu Mikołaja z Krakowa. Jeślibym zaś miał w ślad za poglądami autora, wypowiedzianemi gdzieindziej, określić taki sposób dorywczego wyławiania nie decydujących o niczem szczegółów, to musiałbym go nazwać „książkowaniem różnych szczegółów z dzieła muzycznego", „buchalterją" muzykologiczną, tylko że niedokładną i błędną. Czytelnik pracy popularnej wymaga... bilansu syntetycznego, a nie luźnych pozycyj, wyrwanych z brakującej całości. Autor natrząsa się z badaczy, którzy ze znajomością przedmiotu badają kwestję „harmonji zgodnych i dyssonansów" w dawnej muzyce polskiej, sam jednak pozostaje z nauką kontrapunktu na stopie wojowniczej. Autor wypomina innym, że przy analitycznej pracy wskazują na „cząstki, jakie przychodzą (!) w tysiącach innych utworów, jako wspólny im materjał nut", sam jednakże najstereotypowsze kadencje wymienia jako coś niezwykłego, mimo że znajdują się „w tysiącach innych utworów". — Na str. 17 twierdzi autor, że Mikołaj z Krakowa należy do III szkoły niederlandzkiej (Josquin des Prés), że następnie „byłoby może(!) zbyt pedantyczną(!) rzeczą wskazywać, jakie utwory mogły służyć Mikołajowi z Krakowa jako przykłady w kierunku stworzenia ekspozycji imitacyjnej utworu i t.d." i że „musielibyśmy wymienić setki utworów, tuziny nazwisk, co na tem miejscu nie jest bezwzględną koniecznością i nie wyjaśni sprawy", że wreszcie „jak tu Mikołaj z Krakowa, tak mniej więcej(!) pisali wszyscy, należący tak jak on do III niederlandzkiej szkoły, właściwie(!) tedynej(!) w ówczesnej muzyce europejskiej". Ja zaś sądzę że pisania „ekspozycji imitacyjnej" nauczył się Mikołaj z Krakowa od swego nauczyciela kontrapunktu i że należałoby — jeśliby już o to chodziło — wskazać nie setki, ale na tysiące utworów i nie na tuziny, ale na kopy nazwisk ówczesnych kompozytorów. A skoro autor wie że to nie wyjaśniłoby sprawy, to szkoda każdego wiersza (przy tak małych rozmiarach pracy) na solenne i trochę dziwne i kłopotliwe sumitowanie się wobec czytelnika. Lepiej byłoby nie pedantycznie wprawdzie, ale za to dokładnie poinformować go o stylu dzieł Mikołaja z Kr., czego właśnie brak, mimo zapowiedzi autora. Lepiej byłoby przedsta-

wić tło ówczesnej muzyki (oczywiście, tylko — europejskiej) i na tem tle wskazać na związki Mikołaja z Krakowa i muzyki polskiej z ogólną twórczością, aby czytelnik popularnej pracy łatwiej mógł się zorjentować. Uważnego czytelnika tej pracy musi zdziwić jedno: mianowicie autor ogranicza się do przydzielenia Mikołaja z Krakowa do III szkoły niderlandzkiej (oczywiście!) — gdzież jednak zapodziały się „wpływy włoskie"? Wszak Mikołaj z Krakowa według długoletnich już twierdzeń autora ma być twórcą... polskiego „madrygału czy frottoli", a więc form pochodzenia włoskiego... A jeszcze nie tak dawno oświadczał manifestacyjnie („Muzyka", II, 10, str. 5), że Mikołaj z Krakowa „grawitował—dziedzicznie już (!) duchem (!) ku artystycznej i ludowej (!) muzyce italskiej"... Musielibyśmy coprawda wszcząć badania metampsychiczne, aby wywołać tak lotną substancję, jak ducha Mikołaja, ale dziwi nas, że w tak krótkim czasie przestało działać prawo grawitacji italskiej, mimo... „dziedziczności". I znowu wraca kwestja utworu „Aleć nademną Wenus": madrygał czy nie madrygał? frottola czy nie frottola? a może tylko piosenka? Z tej kwestji nie możnaby przecież wysunąć się bocznem wyjściem. Na str. 21 pisze autor, że „Mikołaj z Krakowa przedstawia się nam jako p r a w d z i w i e r e n e s a n s o w y (podkr. ref.) artysta, któremu w dziedzinie jego sztuki żaden rodzaj nie był obcy". Przypuśćmy, że tak było istotnie i że np. zaginęły jego canzony, ricercary, fantazje, pasje, utwory lutniowe i inne tego kompozytora. Czy jednak „prawdziwie renesansowym" był ze względu na swój styl i czas swego życia, czy też z racji swej wszechstronności? Znamy przecież typowych przedstawicieli renesansu muzycznego, ale wcale nie wszechstronnych. Do nich należy np. Wacław z Szamotuł. Ale styl tego ostatniego nazywa autor (str. 26) „b a r o k o w y m". Teraz już doprawdy nie wiemy, co według autora jest renesansowem, a co barokowem. I czy np. wszechstronny kompozytor z epoki barokowej byłby ze względu na swą wszechstronność „prawdziwie renesansowym" czy „prawdziwie barokowym"? Jak już kilkakrotnie wskazałem, sądy autora powstawały pospiesznie i bez należytego opanowania problematów i nie odznaczają się ani jasnością ani precyzją ani całkowitością. Nie są też ujęte w formę planową i jednolitą, ułatwiającą czytelnikowi zorjentowanie się w przedmiocie. Dowodzi tego choćby taki szczegół, jak omówienie utworu „Wesel się polska korona", posiadające inny tekst w zeszycie 23 (str. 544 — 545) wydawnictwa „Polska, jej dzieje i kultura", inny natomiast w odbitce (str. 16 — 27). Oczywiście bardziej będzie rozpowszechniany tekst „błędny" (w wydawnictwie), mniej zaś tekst „poprawny" (w odbitce). Kilka jeszcze uwag odnośnie do przykładów nutowych. Załączenie ich ma swoje dobre strony. Liczyć się jednak należy z ograniczeniem miejsca dla tekstu słownego. Jest rzeczą bardzo, ale to bardzo wątpliwą, czy podanie dłuższego fragmentu z utworu Mikołaja z Chrzanowa było aż piekącą koniecznością i czy samo „wyróżnienie" (jak autor pisze) tego kompozytora byłoby wystarczającym motywem, zwłaszcza że autor nie objaśnił tego utworu ani jednem słowem, pozostawiając widocznie czytelnikowi wyrobienie sobie zdania swojego (czy to tylko możliwe?) o tym muzyku. Przykłady nutowe pozostawiają ponadto sporo do życzenia tak ze względu na korektę jak i na skopjowanie z tabulatury Jana z Lublina. Nie da się zaprzeczyć, że autor kilkakrotnie umiał rozpoznać i trafnie poprawić błędy pisarza tabulatury. Szkoda tylko, że nie wszędzie tam, gdzie należało i że gdzieniegdzie wprowadził niczem nieuzasadnlone dowolności. Dotyczy to następujących utworów: 1. Wesel się polska korona (takt 19 i 32—33); 2. Aleć nademną Wenus (takt 19, 24, 27, 29—30, 35); 3) Zakłółam się tarniem (takt 7, 19); 4. Idzie szewczyk po ulicy (p. wyżej); 5. Protexisti me Deus (takt 3, 5, 9, 12). — (Dokończenie nastąpi).

A. Chybiński

K s i ę g a P a m i ą t k o w a VI. Ogólnośląskiego Zjazdu Śpiewaków i Śląskich Uroczystości Moniuszkowskich w Katowicach w czerwcu 1930 roku. Pod redakcją Stefana M. Stoińskiego. Nakładem Związ-

ku Śląskich Kół Śpiewaczych. Katowice 1930. 8°, 176 stron.

Sześć mniejszych i większych prac, ozdobionych licznemi ilustracjami aktualnemi, składa się na tę obszerniejszą publikację, zajmującą się bądź lokalnemi śląskiemi sprawami śpiewaczego świata na Śląsku, bądź też sprawami ogólniejszego dla Polski znaczenia. Po raz pierwszy prawdopodobnie usiłowano ująć historycznie niektóre zagadnienia polskiej kultury muzycznej. W anonimowym niestety artykule, rozpoczynającym „księgę pamiątkową“ znajdujemy historyczny zarys „powstania i rozwoju Związku Śląskich Kół Śpiewaczych", przynoszący bardzo wiele cennych materjałów i rzucający bardzo wymowne światło na narodową i artystyczną działalność Związku. Zasługi poszczególnych działaczy są określone ze znajomością rzeczy. — Dr. Emil Szramek przedstawia „historję zbiorów pieśni ludowych na Śląsku“. Praca ta jest zwłaszcza dla etnografa bardzo cenną, wszak obecnie znajduje się w toku wielkie zbiorowe wydanie pieśni ludowych śląskich pod kierunkiem prof. dra Jana Stanisława Bystronia (Akademja Umiej.). — Na końcu tomu znajdujemy sprawozdanie z „historji powstania pomnika St. Moniuszki w Katowicach“, odsłoniętego podczas uroczystości moniuszkowskich, których program również podano. — Trzy inne prace mają znaczenie ogólniejsze. Dr. Henryk Opieński podaje „szkic dziejów śpiewactwa w dawnej i dzisiejszej Polsce“. Jest to oczywiście praca syntentyczna, bardzo dobrze informująca czytelnika, pragnącego poznać rzeczy zasadnicze, bez wchodzenia w szczegóły. Ten sam autor zajmuje się w następnej pracy „twórczością chóralną w dawnej Polsce“, I tu również podaje autor na podstawie dotychczasowych badań ogólny zarys tak obszernego tematu. Postępujące ustawicznie badania nad historją muzyki polskiej, zwłaszcza dawniejszych wieków, wprowadziły i wprowadzać będą oczywiście niejedną zasadniczą zmianę w dotychczasowych poglądach czy to na twórczość poszczególnych kompozytorów, czy też na poszczególne okresy i kierunki w dawnej muzyce polskiej. — „Twórczością chóralną i liryczną współczesnych kompozytorów polskich“ (R. 1930) zajmuje się praca prof. dra Zdzisława Jachimeckiego, która zawiera bardzo wiele materjału bio-bibljograficznego oraz charakterystyki poszczególnych kompozytorów. Główną zaletą tej pracy jest jej część leksykalna, ponieważ autor zapewne nie miał zamiaru daś nam syntezy opisowo-stylistycznej. Ale i bez tego jak również bez zastosowania metody wartościującej widzimy, że mimo wielu nazwisk i wielu utworów muzyka chóralna polska w dobie obecnej nie przedstawia się bardzo korzystnie, a jedynie pewne nowe usiłowania są w stanie obudzić w nas nadzieję, że może będzie jednak lepiej.

A. Chybiński

POLSKIE CZASOPISMA MUZYCZNE

HOSANNA. Miesięcznik muzyki kościelnej. Rok V, Nr. 10. Warszawa, październik 1930. Treść: S. M, R., Dwie pieśni św. Augustyna — X. H. Nowacki, Śpiew wielogłosowy w Rosji (c. d.) — Nowe organy w katedrze sandomierskiej. — Kronika. — Z prasy liturgicznej. — Głosy prenumeratorów. — Myśli. — Ku uwadze. — Rok V, Nr. 11, listopad 1930: W dzień zaduszny (X. H. Nowacki), Śpiew cerkiewny wielogłosowy w Rosji (c. d.). — Varia (R. I. P.) — Kronika (X. H. Nowacki). — Z literatury muzycznej (X. H. Nowacki, Br. Rutkowski. X. H. N.). — Nadesłane do redakcji. — Rok V, Nr. 12, grudzień 1930: W noc Bożego Narodzenia (S. M. R.). — X. H. Nowacki, Nowe prądy w wielogłosowym cerkiewnym śpiewie w Rosji. — Nieco o Beethovenie (S. M. R.).—

Kronika (S. T. i Dr. M. Szczepańska). — Z literatury muzycznej (X. H. Nowacki). — Rok VI, Nr. 1, styczeń 1931: Gloria in excelsis Deo (S. M. R.). — Jak utworzyć w parafji chór chłopięcy (X. H. N.). — Nieco o Beethovenie, dok. (S. M. R.). — Nowe prądy w wielogłosowym śpiewie cerkiewnym w Rosji (X. H. Nowacki). — Kronika. — Rok VI, Nr. 2, luty 1931. Treść: Dwa „Stabat Mater (S. M. R.). — Jak śpiewać Veni Creator (X. H. Nowacki). — Anioł Pański (S. M. R.). — Nowe prądy w wielogłosowym śpiewie cerkiewnym w Rosji, c. d. (X. H. Nowacki). — Varia. — Kronika. — Z wydawnictw. — Rok VI, Nr. 3, marzec 1931: S. M. R. Dwa „Stabat Mater" (dok.). — X. H. Nowacki, Nowe prądy w wielogłosowym śpiewie cerkiewnym w Rosji (dok.) — S. M. R., Anioł Pański (dok.).— Varia. — Kronika. — Bibljografja. — Z czasopism. — Z wydawnictw muzycznych. — Od redakcji. — Rok VI, Nr. 4—5, kwiecień—maj 1931: S. M. R., Gaudium paschale — X. H. Nowacki, Ratujmy modlitwę Kościoła — S. M. R., Liturgja wielkanocna. — Kronika.

KWARTALNIK MUZYCZNY. Rok III. Zeszyt 9. Warszawa, październik 1930. Treść: Od redakcji. — Rektor Dr. Karol Szymanowski (Warszawa), Przemówienie rektorskie wygłoszone w dniu otwarcia Wyższej Szkoły Państw. Konserw. Muz. w Warszawie. — Lektor Uniw. Dr. Marja Szczepańska (Lwów), Do historji wielogłosowego „Magnificat" w Polsce. — Paul Brunold (Paryż), Pianoforte — Dr. Stefanja Łobaczewska (Lwów), O założeniach estetycznych i psychologicznych muzyki programowej — Michał Kondracki (Paryż), Modernizm i moderniści — Prof. Państw. Kons. Muz. Gabrjel Tołwiński (Warszawa), O gamie idealnej — Dr. Stefanja Łobaczewska (Lwów), Z najnowszych badań nad psychologją powstania systemów tonalnych — Dr. Ludwik Bronarski (Genewa), „Melodyka Chopina" — Dr. Benedykt Szabolcsi (Budapeszt), Główne kierunki badań muzycznych na Węgrzech — Dr. Marja Szczepańska (Lwów), Bibljografja prac z zakresu muzyki za rok 1929 i 1930. — Sprawozdania: Jachimecki Zdz., Muzyka polska w epoce Piastów i Jagiellonów, Warszawa b. r. (Chybiński); Jahhimecki Z., Na marginesie pieśni studenckiej z XV wieku, Kraków 1930 (Szczepańska); Guttry A., Chopin, Gesammelte Briefe, Monachjum 1928 (Br. Wójcik-Keuprulian); Jachimecki Z., Frederic Chopin, Paryż 1930 (Br. Wójcik-Keuprulian); Gillington M. C., A day with Chopin, Londyn (B. W. K.); Hutschenruyter W., Chopin, Gravenhage 1928 (B. W. K.); Schallenberg E. W., Studium over Fr. Chopin, Gravenhage 1929 (Br. Wójcik-Keuprulian); Isaacson Ch. D., Face to face with great musicians, Londyn 1920 (B. W. K.); Sachs Curt, Geist und Werden der Musikinstrumente, Berlin 1929 (Pulikowski); Prunieres H., La vie illustre et libertine de J. B. Lully (Łobaczewska): Hallut Victor, De Bach a Debussy, Paryż 1929; d'Indy Vinc., Richard Wagner et son influence sur l'art musical française, Paryż 1930 (Łobaczewska); Cortot Alfr., La musique française de piano, I, Paryż 1930 (Łobaczewska); Jardillier Robert, La musique de chambre de C. Franck (Łobaczewska); Fauré-Fremiet Ph., Gabriel Fauré, Paryż 1929 (Łobaczewska); Boucher M., Claude Debussy, Paryż 1930 (Łobaczewska); Lépine Jean, La vie de Cl. Debussy, Paryż 1930 (Łobaczewska); Selva Bl., Déodat de Severac, Paryż 1930 (Łobaczewska); Bruyr José, L'écran des musiciens, Paryż 1930 (Łobaczewska); Collet Henry, Albeniz er Granadis, Paryż 1929 (Łobaczewska); Trend J. B., Manuel de Falla and Spanish Music, Nowy York 1929 (Łobaczewska); Manuel Rolland: Manuel de Falla, Paryż 1930 (Łobaczewska); Nüll Edwin von der, Béla Bártók, Halle 1930 (Łobaczewska); Szabolcsi Bencze és Tóth Aladar, Zenei Lexikon, II, Budapeszt 1921 (Szczepańska); Richard P. J., La gamme, Paryż 1930 (Lissa); Garbusow N., Vielfalt akustischer Grundlagen der Tonarten u. Zusammenklänge, Wiedeń 1929 (Lissa); Servien Pius: Introduction a une connaissance des faits musicaux, Paryż 1929 (Lissa); Sandberg M., Die Musik der Menschheit, I, Lipsk 1930 (Lissa); Wrocki Edward, Eksponaty muz. wystawy teatr. w r. 1929 w Warszawie, Warszawa 1930 (A. Ch.); Wrocki Edw., Wystawa Moniuszkowska 7—10 czerwca 1930 Katowice 1930 (A. Ch.). — Polskie czasopisma muzyczne (Hosanna, Kwartalnik muzyczny, Lwowskie Wiadomości muzyczne i literackie, Muzyka, Muzyka kościelna, Muzyka

w szkole, Przegląd muzyczny, Śpiewak). — Kronika Stowarzyszenia Miłośników Dawnej Muzyki w Warszawie. — Od redakcji. — Treść zeszytu.

LWOWSKIE WIADOMOŚCI MUZYCZNE I LITERACKIE. Rok VI, Nr. 11(60). Lwów: dnia 1 listopada 1930. Treść: St. Niewiadomski, Kubek polskiej ziemi — Redakcja, Adolf Chybiński (W 50-tą rocznicę uiodzin i 25-tą rocznicę pracy naukowej) — Pierwsza rocznica (zgonu ś. p. M. Sołtysa). — Koncerty (Dr. Z. Drexler-Pasławska, Wł. Gołębiowski).— Budujemy dom. — Kronika. — Rok VI, Nr. 12(61), dn. 4 grudnia 1930: Dr. Z. Lissa, O słuchaniu „nowej" muzyki. — Z wydawnictw muzycznych (Dr. St. Łobaczewska). — M. Opałek, Oniemiały szpinet (wiersz). — Koncerty, opera, operetka (Dr. Z. Drexler-Pasławska Wł. Gołębiowski). — Pisma. — Kronika. — Literatura muzyczna w przystosowaniu do programu nauczania w Konserwatorjum lwowskiem. — Rok VII, Nr. 1(62), 6 stycznia 1931: St. Niewiadomski, O różnych drogach do wielkości (Z powodu jubileuszowej daty w życiu I. J. Paderewskiego). — Dr. Z. Lissa, O słuchaniu „nowej"muzyki (dok.).— Wydawnictwa muzyczne (Dr. St. Łobaczewska). — Ś. p. Edward Lorenz (Dr. J. Rogalski). — Koncerty, opera, operetka (W. G.). — Literatura muzyczna w przystosowaniu do programu nauczania w Konserwatorjum Lwowskiem (c. d,). — Rok VII, Nr. 2(63), 1 lutego 1931: Dr. St. Łobaczewska, Problemy współczesnej estetyki muzycznej. — Opera i koncerty (W. Gołębiowski).— Kronika.— Literatura muzyczna w przystosowaniu do programu nauczania w konserwatorjum lwowskiem. — Rok VI, Nr, 3(64), 3 marca 1931: Dr. Al. Simonówna, Kryzys w dziedzinie „jazz'u". — Koncerty, opera i operetka (Wł. Gołębiowski). — Kronika. — Ku czci ś. p. M. Sołtysa. — Literatura muzyczna w przystosowaniu do programu nauczania w Konserwatorjum lwowskiem (c. d.). — Rok VII, Nr. 4(65), 1-go kwietnia 1931: Dr. Z. Lissa: O postęp w pedagogice muzycznej. — Wydawnictwa muzyczne (Dr. St. Łobaczewska). — Koncerty i operetka (Wł. Gołębiowski). — Kronika. — Książki i nuty nadesłane do redakcji. — Rok VI, Nr. 4(66), 6 maja 1931: Dr. St. Łobaczewska, Jeszcze o postęp w pedagogice muzycznej. — Fr. Ungerfeldówna, „Postęp w pedagogice muzycznej" a praktyka. — J. Słotwiński, Album Adama Münchhejmera. — Koncerty (Wł. Gołębiowski). — Z wydawnictw muzycznych (Wł. Gołębiowski). — Kronika. — Literatura muzyczna w przystosowaniu do programu nauczania w Konserwatorjum Lwowskiem (c. d.).

MUZYKA. Miesięcznik ilustrowany. Rok VII, Nr. 10. Warszawa, 20 październik 1930. Treść: M. Gliński, 20 listopada roku 1830 (fragment). — L. Binental, Nieznany notatnik Szopena — Z. Wagner, Ostatni Mohikanin tradycji wagnerowskiej — Dr. A. Chybiński, O zadaniach historycznej muzykologji w Polsce — L. Auer, O stylu i tradycji — R, Perutz, „Czy to nie wstyd"? — Impresje muzyczne (mgl.). — Z opery i sal koncertowych Bayreuth: M. Gliński; Salzburg: Dr. R. Tenschert; Sopoty: Hans Schmied; Berlin: Dr. H. Leichtentritt; Wenecja: A. Levy; Pyrmont: H. Kuznitzky; Leodjum: Dr. St. Łobaczewska.— Nowe wydawnictwa (A. Książki: Dr. St. Łobaczewska, Dr. Br. Wójcik-Keuprulian, St. Natanson; Nuty: Dr. St. Łobaczewska, Sz. Waljewski, W. Reich).—Przegląd prasy.—Kronika. — Ilustracje. — Dodatek nutowy (Michał Kucharski: Berceuse fort.). — Rok VII, Nr. 11—12, 20 grudnia 1930 r.: H. Opieński, 70-ta rocznica urodzin Paderewskiego — F. Starczewski, Powstanie listopadowe w muzyce — J. Miketta, Vita nuova konserwatorjum warszawskiego — M. Gliński, Korona twórczości Paderewskiego — Fr. Brzeziński, Artur Nikisch — G. Hetsch, Andersen a muzyka — St. Natanson, Od Offenbacha do Lehara — Impresje muzyczne (mgl.). — Z opery i sal koncertowzch (Warszawa: M. Gliński; Kraków: Wł. Poźniak: Lwów. Dr. St. Łobaczewska; Poznań: T. Z. Kassern; Paryż: P. O. Ferroud; Frankfurt: Dr. K. Holl). — Trybuna artystów. — Radjo i muzyka mechaniczna (mgl.). — Nowe wydawnictwa (A. Książki: Dr. S. Barbag, mgl., M. Gl., K. F.— B. Nuty: E. W., M. Gl. mgl. — Wydawnictwa nadesłane). — Przegląd prasy. — Kroni-

ka. — Rozmaitości. — Listy do redakcji. — Ilustracje. — Dodatek nutowy (Ł. Drège-Schielowa, Nasza Marysia. — Le Bulletin musical de la revue „Muzyka“ (St. Niewiadomski, Créateur de l'opéra polonais, Chronique musicale). — Rok VIII, Nr. 1(75), 20 stycznia 1931 r.: K. Szymanowski, Myśli o sztuce i nauce — Dr. A. Simonówna, Echa powstania listopadowego za granicą — E. Walter, Adam Minchejmer — W. Gieseking, Co to jest „nowa rzeczowość“? — O. Nedbal, Złota legenda Kubelika. — Sylwetki i profile; Henryk Opieński (F. Szopski). — Polska muzykologja i polscy muzykologowie (Jachimecki). — Impresje muzyczne (mgl.). — Z opery i sal koncertowych (Warszawa: M. Gliński; Lwów: Dr. St. Łobaczewska; Kraków: Zastępca; Wilno: St. Węsławski; Londyn: L. Dunton Green).— Spotkanie i wywiady (Dyr. G. Fitelberg o sukcesach muzyki polskiej za granicą, mgl.).— Nowe wydawnictwa (A. Książki: B. Szarlitt, M. Gliński; B. Nuty: J. A. Maklakiewicz, K. Wiłkomirski, Sz. Waljewski, M. Gliński). — Przegląd prasy. — Rozmaitości (Rocznice i jubileusze, Z żałobnej karty. — Konkursy muzyczne. — Listy do redakcji. — Komunikaty. — Od redakcji. — Kronika. — Ilustracje. — Rok VIII. Zeszyt 2(76), 20 lutego 1931: Gius. Verdi, Myśli o sztuce i krytyce — St. Niewiadomski, Z przeszłości opery polskiej — G: Tołwiński, Muzyka a matematyka — M. Smolarski, Mickiewicz a muzyka — Sylwetki i profile: Witold Maliszewski (M. Gliński) — O „odbóstwieniu“ sztuki Szopena (L. Binental) — Impresje muzyczne (mgl) — Z opery i sal koncertowych (Warszawa: M. Gliński; Katowice: F. Sachse; Lwów: Dr. St. Łobaczewska; Łódź: F. Halpern; Berlin: Dr. H. Leichtentritt; Kowno: V. Zadejka) — Radjo i muzyka mechaniczna (F. Lubiński). — Nowe wydawnictwa (A. Książki: M. Gliński, Dr. St. Łobaczewska, St. Natanson; B. Nuty: M. Gliński, E. Walter, Sz. Waljewski) — Przegląd prasy — Kronika — Listy do redakcji, — Komunikaty — Od redakcji — Ilustracje. — Rok VIII. Zeszyt 3/77), 20 marca 1931. H. Opieński, Szkic dziejów śpiewactwa w dawnej Polsce — R. Perutz, Wrażenia z koncertu Paderewskiego w Ameryce — M. de Falla, Apostoł muzyki hiszpańskiej (Felipe Pedrell) — Br. Hubermann, Kilka myśli o reklamie — Trybuna artystów (M. Gliński) — Impresje muzyczne (mgl) — Z opery i sal koncertowych (Warszawa: M. Gliński; Lwów: Dr. St. Łobaczewska; Poznań: W. Noskowski; Lublin: W. Wierzbicki; Paryż: P. O. Ferroud; Wiedeń: W. Reich; Gdańsk: G.' Krause) — Karol Muck (mgl) — Radjo i muzyka mechaniczna (M. Gliński, Zastępca) — Nowe wydawnictwa (A. Książki: Dr. S. Barbag, J. Turczyński, M. Gliński; B. Książki: M. Gliński, E. Walter) — Przegląd prasy — Nekrologja (Nellie Melba, Anna Pawłowa, Leokadja z Myszyńskich Wojciechowska) — Kronika — Komunikaty, listy i sprostowania — Ilustracje.

MUZYKA KOŚCIELNA. Miesięcznik poświęcony muzyce kościelnej i liturgji. Rok V. Nr. 10. Poznań, październik 1930. Treść: X. F., Religijne, społeczne i kulturalne znaczenie chóru kościelnego. — Ks. L. Biłko, Liturgja na Śląsku Cieszyńskim. — O. A. Sedlacek O. S. B. Zakon św. Benedykta a rozwój chorału (dokończenie).—Prof. K. Hoppe (Katowice), Symfonje Antoniego Brucknera (dokończenie),—Kronika—Rok V, Nr. 11, listopad 1930. Muzycy i muzyka kościelna w katedrze gnieźnieńskiej, List z przed 35 laty wystosowany do ks. Dr, Surzyńskiego (Górkiewicz) — Pierwszy Zjazd Chórów kośc. Okręgu gnieźnieńskiego (F. Małecki).—Ks. Dr. A. Wronka, Obrządek ofiarowania w mszale gnieźnieńskim z 16 wieku — 10-letnia rocznica chóru kościelnego przy farze w Grudziądzu. — Rok V, Nr. 12, grudzień 1930. — Jachimecki. Więc jednakże Luca Marenzio był zajęty na dworze Zygmunta III-go w Warszawie.—Radym. Organista wobec kwestji alkoholowej. — Ks. L. Biłko, Liturgja na Śląsku Cieszyńskim (dok.) — X. F., Kapłan a śpiew kościelny.— Złoty jubileusz chóru kościelnego w Środzie (St. S.). — Walny Zjazd organistów diecezji sandomierskiej (Es).—Związek chórów kośc. archid. krak. — Diecezja chełmińska. — Nowe nuty—Kronika.—Rok VI. Nr, 1—2. styczeń—luty 1931. Mieczysław Surzyński, polski Bach (H. Majkowski) — Z kolędą — PT. Organistom ku zachęcie, innym ku rozwadze. (J. Rzendowski) — Organy w kościele paraf, w Janowie na G. Śląsku zbudowane przez f. Bracia

Rieger w Karniowie—Sp. K. T. Barwicki—Kronika muzyczna—Kronika chóralna—Komunikaty Zerządu — Nowe książki i nuty (Dr. K. Zieliński). — Rok VI, Nr. 3, marzec 1931. X. Dr. J. Korzonkiewicz, O liturgji wielkosobotniej.—X. Wł. Wargowski, Staropolska religijna literatura chóralna.—Fr. Przystał. O muzyce organowej.—I. międzynarodowy kongres dla muzyki kościelnej.—Śp. L. Podlaszewski. — F. Nowowiejski. Życiorys Al. Namysłowskiego.—Kronika chóralna. — Związek Organistów Archid. Gnieźn.-Poznańskiej. — Zw. org. Diecezji chełmińskiej.—Rok VI, Nr. 4, kwiecień 1931.—X. Dr. J. Korzonkiewicz, Z liturgji okresu wielkanocnego.—Ulokowanie rejestrów w kont. organów katedry poznańskiej, zbudowanych przez f. Cavaillé-Coll (c. d.).—J. Pawlak. Kilka uwag o przygotowaniu organistów do egzaminu djecez. — X. F., Muzyka kośc. na VI Zjeździe Zw. Zakładów teolog. — Kronika chóralna.—Kronika Zw. Organistów.—Nowe książki i nuty.

MUZYKA W SZKOLE. Miesięcznik pedagogiczno - muzyczny. Rok II, Nr. 11, listopad 1930. Katowice. Treść: Stanisław Niewiadomski. Rok 1830 w życiu Fr. Szopena. — St. Szczepanowska. Polskie pomoce do nauki muzyki i śpiewu (c. d.). — R. Gnus, Audycje poświęcone Moniuszce, w szkole powszechnej. — Br, Gawrońska. Uroczystość szkolna a nauka śpiewu.—R. Gnus. Lekcja III oddziale szkoły powsz. — Przysłane.—Dział orkiestralny (R. Aust).—B. Śmidowicz, Wykaz utworów polskich na orkiestrę salonową.— Recenzje (K. H.).—Kronika.—Wiadomości z zagranicy,— Wydawnictwa na obchód listopadowy.— Nadesłane pisma.—Dodatek nutowy (utwory T. Mayznera, K. Hławiczki, L. Kowalskiego). Rok II, Nr. 12, grudzień 1930.—Dr. St. Dobrzycki. Kolędy.—K. Hławiczka. Pomiary wrażliwości słuchowej i muzykalności. — R. Gnus, Audycja poświęcona Moniuszce w szkole powsz. (dok). — St. Szczepanowską, Polskie pomoce do nauki muzyki i śpiewu (dok.). — Dziesięć przykazań nauczyciela śpiewu. — Najnowsze pomysły i kierunki w wychowaniu muzycznem,—F. Sachse, Lutnia i gitara wśród młodzieży szkolnej.—K. Hławiczka, Lekcja instruktorska.—Kronika.—Wiadomości z zagranicy.—Dział wydawniczy.—Z życia Stowarz. nauczycieli śpiewu i muzyki — Od redakcji i administracji. — Dodatek nutowy (utwory St. Rączki, P. Maszyńskiego, Sz. Waljewskiego i T. Mayznera).—Rok III, Nr. 1, styczeń 1931. Nasz program pracy na r. 1931. — J. Wierzbińska, Czem jest pieśń w życiu dziecka? — E. Jacques-Dalcroze, Muzyka a dziecko. — K. Szymanowski, Wychowawcza rola kultury muz. w społeczeństwie (sprawozdanie). — R. Heising, Fizjologja skali głosu dziecka. — R. Gnus, Lekcja w I oddz. szkoły powsz. w końcu marca. — Kronika. — Wiadomości z zagranicy.—Dodatek nutowy (Utwory St. Kazury, P. Maszyńskiego, T. Mayznera).—Rok III, Nr. 2, luty 1931. Walny Zjazd nauczycieli muzyki z całej Rzplitej 14 i 15 marca (1931) w Katowicach.—St. I. Rączka, Nauka śpiewu a literatura polska w szkole.—K. Hławiczka, Modulacja w metodzie Tonic Solfa.—F. Piasek, Nauka śpiewu a nauka języka ojczystego. Fr. Jöde, Weronika z różnych stron. — R. Gnus, Lekcja metodyczna na III kursie seminarjum ochroniarskiego. — J. Kaźmierczakowa, Cymbałki w II klasie. — Kronika. — Dodatek nutowy („Sanctus" Bartłomieja Pekiela, Psalm XIII Mikołaja Gomółki). — Rok III, Nr. 3, marzec 1931.—Komunikaty w sprawie Zjazdu Nauczycieli muzyki i śpiewu w Katowicach 14 i 15 marca b. r. — Dr. J. Kwalwasser, Testy muzykalności. — K. Hławiczka, Sprawozd. ze Zjazdu instruktorów muz. oraz naucz. muz. w semin. i szk. średn. w Wilnie. — X. H. Nowacki, Jak utworzyć w parafji chór chłopięce. — R. Gnus, Audycje poświęcone Chopinowi w szkole powszechnej.—Dwie rocznice.—Wynik konkursu na lekcje wzorowe z nauki śpiewu.—Piotr Rytel, Harmonja (F. Sachse).—Kronika.—Wiadomości z zagranicy. — Nadesłane. — Dodatek nutowy (utwory St. I. Rączki i T. Mayznera). — Rok III, Nr. 4, kwiecień 1931.—Echa Zjazdu Katolickiego.—Dr. J. Kwalwasser. Testy muzykalności (d. c.).—Dr. St. Żetowski, Kult pieśni w czasach powstania listopadowego. — R. Helsing, Niektóre problemy wokalne w nauce muzyki. — Al. Janiszewska - Nebelska, Lekcja gry na skrzypcach w kl. II. St. Wesołowska, Lekcja pokazowa w kl. III szk. p. — Echa występu chóru szk. w radjo.—Recenzje (F. Sachse).—Kronika.—Dod. nut. (Walewski, Rączka).

ORKIESTRA. Miesięcznik poświęcony krzewieniu kultury muzycznej wśród orkiestr i towarzystw muzycznych w Polsce. Redaktor naczelny: Prof, Dr. Józef Koffler. Adres redakcji: Przemyśl, ul. Smolki 11. Rok I, z. 1, październik 1930. Treść: Od redakcji. — L. Solski, Mój apel.—Firek M., Muzyka w życiu człowieka.—Dr. J. Koffler, Teorja muzyki i kompozycji. — Rzeczy ciekawe. —F. Kulczycki, Z wojskowej szkoły muzycznej.—Zakończenie IV kursu kapelmistrzowskiego. Dr. J. Koffler, Instrumentacja. — Kącik encyklopedyczny.—Orkiestra IV p. p. leg. w Truskawcu—Aforyzmy—Ork. 48 p.p. w Stanisławowie—Ork. 57 p. p. w Ciechocinku. — Sonata księżycowa. — Ork. szkoły podchorążych piechoty (Ostrów Mazow.).—Konkursy ork. strażackich.—Kronika.—Rozmaitości.—Nekrologi.—Rok I z. 2 listopad 1930. Dusza i muzyka—St. Niewiadomski, Fryderyk Chopin. — P. Rizzi Bernardino. Kto jest prawdziwym instrumentatorem. — F. Nowowiejski gra (Kl. Silber). — L. Solski, kapelmistrz ludowy. — R. Czerwiński, Ignacy Jan Paderewski. — Dr. J. Koffler, Teorja muzyki i kompozycji (c. d.).— T. Szyfers, Dynamika w orkiestrze. — Dr. J. Koffler, Instrumentacja (c. d.). — Kl. Silber, Jakób Offenbach. — Rozmaitości. — Reszke B. Program kursu zasad muzyki dla orkiestrantów. — Koncert ork. 26 p.p. (F. R.). — Kronika.— Rok I, z. 3, grudzień 1930. Wykształcenie muzyczne. — Pierwsza ankieta „Orkiestry". — St. Niewiadomski, Szkice historyczne. — J. Bystrzycki, 125 lat „Fidelio". — Dr. J. Koffler, Teorja nauki kompozycji (c. d.). — Al. Dulin, Z Panem Prezydentem Rzplitej do Estonji. — Przewodnik orkiestry.—Dr. J. Koffler, Instrumentacja (c. d.). — Rozmaitości. — Kronika.— Nowe wydawnictwa. — Odpowiedzi redakcji. — Rok II, Nr. 1—4, styczeń 1931. Rozum i uczucia w muzyce. — Pierwsza ankieta „Orkiestry" (W. Nowak, W. Mazur). — St. Niewiadomski, Szkice hist. (c. d.). — Międzynarod. festival muzyki katol. we Frankfurcie n/M. (N.). — L. Solski, O dyrygowaniu.—Dr. J. Koffler, Teorja muzyki i kompozycji (c. d.).—Konkursy orkiestr.—T. Szyfers, Przewodnik orkiestry (c. d.).—Dr. J. Koffler, Instrumentacja (c.d.).—Ruch muz. w kraju.—Rozmaitości.—Kronika.—Rok II, Nr. 2—6, luty 1931. Symbole i asocjacje. — Druga ankieta „Orkiestry". — R. Czerwiński, A. W. Mozart. — St. Niewiadomski, Szkice hist. (c. d.). — Dr. Z. Jachimecki, Władysław Żeleński. — F. Łukasiewicz, Muzyka w radjo.—J. Adamski, Od przełomu XX wieku.—Dr. J. Koffler, Teorja muzyki i kompozycji (c. d.).—L. Solski, Płuca u grających.—L. Knysak, R. Wagnera uwert. do op. „Rienzi". Dr. J. Koffler, Instrumentacja (c. d.).—Rozmaitości,—Rok II, Nr. 3—6, marzec 1931. Forma w muzyce.—St. Niewiadomski, Szkice hist (c. d.).—Dr. Z. Jachimecki, Władysław Żeleński (dok.).—J. Adamski, Od przełomu XX wieku (c. d.).—Dr. J. Koffler, Teorja muzyki i kompozycji (c. d.).—St. Niewiadomski, Stanisław Namysłowski. — T. Szyfers, Jak dyrygowano dawniej. — L. Knysak, R. Wagnera uwert. do op. „Rienzi" (dok.). — Dr. J. Koffler, Instrumentacja (c. d.). — Rozmaitości. — Ruch muzyczny w kraju. — Kronika. — Rok II, Nr. 4—7, kwiecień 1931. Związek łódzki o trosce orkiestry.—St. Niewiadomski, Szkice hist. (c. d.)— J. Adamski, Od przełomu XX wieku (dok.). — Dr. J. Koffler, Teorja muzyki i kompozycji (c. d.). — Dr. Al. Simon, Muzyka w Stanach Zjednoczonych. — F. Kulczycki, Muzyka wojskowa w dawnej Polsce. — T. Szyfers, Fr. Schuberta symfonja h—moll. — Dr. J. Koffler, Instrumentacja (c, d.).—Rozmaitości.—Ruch muzyczny w kraju.—Kronika.

PRZEGLĄD MUZYCZNY. Miesięcznik. Rok VI., Nr. 9—10. Poznań, wrzesień-październik 1930. Treść. Dr. A. Chybiński, W sprawie kultu dawnej muzyki polskiej chóralnej.— Dr. J. Reiss, Św. Augustyn o muzyce. — Polskie Towarzystwo Muzyki Współczesnej. — Konkurs.—Zawody i Zjazdy.—Związek wileński (JOT.) — Śpiewactwo Polskie w Ameryce Północnej (J. Hoszowski).—Rok VI, Nr. 11 — 12, listopad-grudzień 1930. Dr. H. Opieński, Księga pamiątkowa ku czci profesora Dr. Ad. Chybińskiego.—Spis prac muzykologicznych Dr. A. Chybińskiego. — Kronika muzyczna. — Wiadomości bieżące. — Kronika chóralna. — Konkursy. — Sprawozdanie z książek i nut. — Rada naczelna Zjednoczenia Pol. Zw. Śpiew. i Muz.—Z żałobnej karty.—Rok VII, Nr. 1. styczeń 1931. Śp. Kazimierz Tomasz Barwicki. S. Kwaśnik, Ogólny pogląd na zeszłoroczne zawody Zw. Wlkp.— S. Kwaśnik, Wskazówki

do wykonania utworów wyznaczonych na zawody. — Poznańskie „Hasło“ za granicą. Rok VII, Nr. 2 — 3, luty - marzec 1931. Dr. Wieczorek, Karol Kurpiński. — H. Opieński, Śp. K. T. Barwickiemu w hołdzie. T. Joteyko, Adam Minchejmer.—T. Joteyko, Dziesięciolecie „Kapeli ludowej“ St. Kazury. — Kronika (A. Bukowiński, Dr. St. Łobaczewska). — Wiadomości bieżące. — Kronika chóralna. — Z życia chórów. — Koncerty chóralne.—Zjedn. Pols. Związków Śpiewaczych.—Z żałobnej karty.

ŚPIEWAK. Miesięcznik muzyczny. Rok XI, Nr. 10. Katowice, Październik 1930 r. Treść; St. M. Stoiński, Muzykologja a ruch śpiewaczy — Wł. Fabry, Warszawskie przesilenie operowe, jego przyczyny i skutki — St. M. Stoiński, W 50-tą rocznicę śmierci J. Offenbacha — Kronika muzyczna — Z życia naszych chórów — Nadesłane nuty i książki — Konkurs kompozytorski Towarzystwa „Echo“ we Lwowie — Czasopisma muzyczne. — Rok XI, Nr. 11, listopad 1930: M. Stoiński, Chopin — Paderewski, Dwie wielkie rocznice — Rok 1830 w życiu Fryderyka Szopena (St. Niewiadomski) — Uroczystości Chopinowskie w Warszawie — Jak Fryderyk Chopin opuszczał Warszawę — Paderewski w Ameryce — Paderewski jako pedagog — Opera i koncerty w Katowicach (St. M. Stoiński) — Kronika muzyczna i chóralna — Varia — Z życia naszych chórów — Regulamin okręgowych zjazdów i zawodów śpiewaczych — Komunikaty i wiadomości z Pols. Zw. Śpiew. — Wspomnienia pośmiertne. — Rok XI, Nr. 12, listopad 1930: St. M. Stoiński, Henryk Opieński — St. M. Stoiński, Muzykologja a ruch śpiewaczy (dok.) — Wł. Fabry, Prawda o ostatnich chwilach Moniuszki — Na jakim poziomie toczy się dyskusja o warsz. przesileniu oper. (W.) — St. M. St., Jubileusz prof. H. Miłka — Kronika muzyczna — Varia — Kronika chóralna — Nadesłane nuty i książki — Czasopisma muzyczne — Składki na pomnik Moniuszki w Katowicach — Od redakcji i administracji — Treść roczn. XI. — Rok XII, Nr. 1, styczeń 1931: St. M. Stoiński, Wolfgang Amadeusz Mozart — St. M. Stoiński, Adam Minchejmer — Przemówienie prof. Z. Jachimeckiego na promocji K. Szymanowskiego na doktora hon. fil. Uniw. Jagiell. — St. M. Stoiński, Śp. Edward Lorenz — St, M. Stoiński. Śp. K. T. Barwicki —Kronika muzyczna — Kronika chóralna — Z Rady Nacz. Zjedn. Pols. Zw. Śpiew. i Muz. — Komunikaty i wiadomości. — Rok XII, Nr, 2, luty 1931: Józef Verdi (w 30-tą rocznicę zgonu) — A. Kosicka, O muzyce i jej dziejach — Wł. Fabry, Podaż i popyt w życiu muzycznem Warszawy — Dziesięciolecie „Kapeli ludowej“ w Warszawie (R. P.) — Jehuda Menuhin (M. S.) — Nowy instrument muzyczny — Kronika muzyczna — Kronika chóralna — Nadesłane książki i nuty — Czasopisma muzyczne — Komunikaty i wiadomości z P. Zw. Śpiew — Rok XII, Nr. 3, marzec 1931: St. M. Stoiński, „Kwandrans ludowy“ — Dr. E. Meller. O piosenkach „przebojowych“ uwag kilka — A. Kosicka, O muzyce i jej dziejach (c. d.) — Wszechpolski Zjazd nauczycieli muz. i śp. w Katowicach (F. S.) — XV Walny Zjazd delegatów Zw. Śl. Kół Śpiew. — Kronika muzyczna — Kronika chóralna — Rozstrzygnięcie XI konkursu „Echa-Macierzy“ we Lwowie — Nadesłane nuty i książki — Czasopisma muzyczne — Działalność Zw. Śl. Kół Śpiew. w r. 1930 — Komunikaty i wiadomości z P. Zw. Śp. — Rok XII, Nr. 4, kwiecień 2931: St. M. Stoiński, Laureat nagrody muz. m. st. Warszawy — Podstawy rozwoju towarzystw śpiewaczych (Dr. J. Niezgoda) — A. Kosicka, O muzyce i jej dziejach (c. d.) — Ostatni koncert Śliwińskiego (J. Hoesick-Hendrichowa)— Kronika muzyczna — Kronika chóralna — Nadesłane książki i nuty — Komunikaty i wadomości — Z żałobnej karty. — (Rubrykę czasopism zamknięto w dniu 15 maja 1931 r.)

Z CZASOPISM MUZYCZNYCH ZAGRANICZNYCH

Die Musik, jedno z najważniejszych zagranicznych czasopism muzycznych, umieszcza w 10 zeszycie swego XXII rocznika następujące sprawozdanie wybitnego muzykologa niemieckiego, D-ra Hugona Leichtentritta, o dwóch pierwszych zeszytach „Wydawnictwa Dawnej Muzyki Polskiej“:

„Auch in Polen regt sich die musikgeschichtliche Forschung, in der Hauptsache natürlich mit dem Ziel, die Vergangenheit der polnischen Musik zu erkunden. In Warschau hat sich eine „Gesellschaft der Freunde alter Musik" gebildet, unter deren Aegide Werke polnischer Komponisten aus früheren Jahrhunderten der Oeffenlichkeit im Neudruck zum ersten Male dargeboten werden. Die ersten zwei Hefte liegen vor, herausgegeben von Dr. Adolf Chybiński, Professor der Musikwissenschaft an der Universität Lemberg. Das erste Heft enthält eine „Sonata a due violini e basso pro organo" von Stanisław Sylwester Szarzyński, einem polnischen Benediktinermönch, der gegen 1700 lebte. Die in Warschauer Staatsarchiv aufbewahrte Komposition schliesst sich im Stil eng an die italienischen Muster der Zeit an, die Duo-Sonaten der Jahre noch vor 1700, unmittelbar vor den Corelli, Vivaldi, die einen schon fortgeschritteneren Typ repräsentieren. Szarzynskis Stück ist eine Sonata da chiesa älteren Typs, würdevoll, ernst, volltönend und mit gediegener Satztechnik geschrieben. Das zweite Heft bringt ein „Deus in nomine tuo" für Bass-Solo, mit Begleitung eines Concerto a 4, bestehend aus 2 Violinen, Fagott oder Violoncello, Orgel, ein Werk des Marcin Mielczewski (gestorben 1651), der zu den angesehendsten polnischen Meistern des 17. Jahrhundertes gehört. Er war Mitglied der königlichen Kapelle und Kapellmeister des Kardinals Karl Ferdinand in Warschau. Das vorliegende Concerto stammt aus einem in Berlin 1659 von J. Havemann herausgegebenen Sammelwerk, das Kompositionen von Monteverdi, Alessandro Grandi, Francesco Capella und anderen enthält. Das breit aufgerollte Stück ist in jenem Stil geschrieben, den wir aus Heinrich Schützens Geistlichen Konzerten kennen. Vornehm in der Haltung, kirchlich im Wesen, hat das Stück künstlerische Qualitaten, die einen Neudruck rechtfertigen. Die Generalbassstimme zu beiden Heften ist von K. Sikorski gewandt und sachkundig ausgesetzt, die Streicherstimmen sind von T. Ochlewski sorgfältig bezeichnet, so dass die Neuausgaben den Vorzug besitzen, sofort zum praktischen Vortrag bereit zu sein. Eine würdige äussere Ausstattung, guter Druck ist diesen Denkmälerh nachzurühmen, von denen eine neue Reihe schon angekündigt ist. Hugo Leichtentritt".

Revue de Musicologie, najwybitniejsze francuskie czasopismo muzykologiczne, będące organem „Société française de Musicologie" (Paryż), zamieściło w zeszycie 38 następujące referaty o VIII i IX zeszycie „Wydawnictwa Dawnej Muzyki Polskiej", podpisane przez dwóch znakomitych muzykologów francuskich:

„Anonyme, Duma pour 4 instruments, publiée par Maria Szczepańska, avec un transcription pour quatuor a cordes par Tadeusz Ochlewski. Cette piece, d'un auteur polonais inconnu, a été découverte par le professeur Chybiński, dans un manuscrit de la Bibliotheque du Majorat des comtes Krasiński a Varsovie. Elle date vraisemblablement de la moitié du XVI a siecle, est écrite a quatre parties, soprano, alto, ténor, basse, mais ne comporte pas de paroles, bien que, le plus souvent, le terme „duma" s'applique a des compositions munies de textes. Toutefois, ainsi que l'observe Marja Szczepańska, le caractere nettemnet instrumental de la ligne mélodique permet de supposer que l'exécution de cetté „duma" était confiée a un ensemble d'instruments. Nous noterons, d'ailleurs, que nombre de chansons polyphoniques du XVIe siecle, en France, comme en Italie, admettaint pareil procédé d'exécution. — La „duma", nouvellement mise au jour par la Société des Amis de la Musique ancienne a Varsovie, consiste en un mouvement lent de quarante mesures, écrit en fa majeur, et de mesure ternaire. L'ensemble polyphonique, assez dense, laisse cependant prédominer la voix supérieure et aux mesures 15, 24, 25, 34, 35 et suivantes, le facies instrumental de la piece s'affirme nettcment das les parties d.alto, de ténor et de basse, avec des batteries a notes répétées ou saccadées. En outre, cette „duma" offre maintes particularités typiques de la musique polonaise, comme l'emploi fréquent des syncopes et de dispositifs rythmiques tels que croche-noire ou noir-po-

intée-croche, que l'on rencontre, par exemplé dans l'Hymne a la gloire de Cracovie de Nicolas de Radom (?), provenant de la meme bibliotheque, et dans le Sanctus d'une messe a huit voix de Barthélemy Penkiel, pieces pnbliées par M. Opieński. — Nous ajouterons que la „Duma", anonyme a été transposée en la majeur pour quatuor d'archets, par le soins de M. Tadeusz Ochlewski. — L. de la Laurencie".

„Wacław z Szamotuł, In Te Domine speravi, a quatre voix. C'est le neuviéme fascicule que fait paraitre cette active société. Le choix apporté dans la publication des oeuvres des anciens musiciens polonais reste toujours judicieux et d'un intéret tres vif. — La notice indique que W. z Szamotuł fut un des plus éminents maitres de la musique polyphonique polonaise au XVIe siecle, qu'il fut a partir du 6 mai 1547 compositeur du roi Sigismond-Auguste et qu'il mourut en 1572. Le psaume In Te Domine speravi est écrit pour quatre voix mixtes. La ligne mélodique est fort belle et la conduite des voix témoigne de la science consommée du musicien. — M. Henryk Opieński et Mlle Marja Szczepańska font paraitre intégralement, et pour la premiere fois, ce psaume d'aprés le recueil collectif de Berg et Neuber (tome IV, Nuremberg, 1564). — Paul Brunold".

KRONIKA

STOWARZYSZENIA MIŁOŚNIKÓW DAWNEJ MUZYKI W WARSZAWIE

AUDYCJE:

W grudniu 1930 r, i styczniu — maju 1931 roku odbyły się następujące audycje:

70-a:

J. Haydn: Trio op. 53 G na skrzypce, altówkę i wiolonczelę.

W. A. Mozart: Pieśni: Die Einsamkeit, Traumbild, Wie klopfet mein liebender Busen.

Arje: Pamiry z „Czarodziejskiego Fletu" i Zerliny z „Don Juana".

Trio Es op. 14 Nr. 7 na skrzypce, altówkę i fortepian.

Sonata B Nr. 10 (K. V. 378) na fortepian i skrzypce.

71-a:

z udziałem orkiestry kameralnej (przed świętami Bożego Narodzenia):

F. Tunder: Sinfonia i Arja „Ein kleines Kindelein" na sopran i orkiestrę smyczkową i b. c. na organy.

Kantata „Ach, Herr, lass deinen lieben Engelein".

A. Corelli: Concerto grosso g op. 6 Nr. 8 — „Fatto per la notte di Natale".

G. Tartini: Sinfonia pastorale na orkiestrę smyczkowa i b. c.

J. S. Bach: Koncert Brandenburski Nr. 5 D na klawesyn, flet i skrzypce z tow. ork. smyczkowej.

72-a:

z udziałem orkiestry kameralnej:

Al. Scarlatti: Concerto grosso f na ork. smyczk. i b. c. na klawesyn.

G. F. Haendel: Koncert na organy F op. 4 Nr. 4 i Koncert na altówkę h z towarzyszeniem orkiestry.

J. S. Bach: Koncert na cembalo i 2 flety z towarz. orkiestry smyczk. (Transkrypcja autora z Brandenb. Koncertu Nr. 4 w G na skrzypce, 2 flety z ork. smyczkową i b. c.).

73-a:

G. Frescobaldi: Canzona i Toccata per elevazione.

J. Pachelbel: Preludjum, fuga i ciaconna na organy.

S. S. Sarzyński: „Pariendo non gravaris".

Concerto na tenor, 2 skrzypiec. wiolonczelę i organy (b. c.).

J. S. Bach: Toccata, Adagio i fuga C na organy.

Trio-Sonata d (Mempell) na 2 skrzypiec, wiolonczelę i b. c.

74-a:

z udziałem orkiestry kameralnej i chóru

A. Vivaldi: Koncert F na 3 skrzypiec z tow. ork. smyczk. z b. c.

J. S. Bach: Ouverture C (Suita) na 2 oboje, fagot i ork. smyczk. i b. c.

Kantata „Also hat Gott die Welt geliebt" na sopran, bas, chór i orkiestrę z b. c. na organy i klawesyn.

75-a:

(XVI i XVII wiek)

Utwory chóralne z XVI wieku:

G. P. da Palestrina: Sanctus z „Missa Papae Marcelli".

Wacław z Szamotuł: Pieśń „Już się zmierzcha".

Passereau: Chanson „Il est bel et bon".

Kantata XVII wieku:

B. Pękiel: „Audite mortales" na 2 soprany, 2 alty, tenor, bas z towarz. 2 altówek, wiolonczeli i organów (b. c.).

Formy zespołowej instrumentalnej muzyki we Włoszech na przełomie XVII i XVIII wieków:

A. Corelli: Sonata da chiesa op. 3 Nr. 7 na 2 skrzypiec i b. c. na organy i wiolonczelę.

Sonata da camera B op. 2 na 2 skrzypiec i b. c. na klawesyn i wiolonczelę.

E. F. dall'Abaco: Concerto da chiesa op. 2 Nr. 8 „All'unisono" na 2 skrzypiec, altówkę i b. c. na klawesyn i wiolonczelę.

Utwory francuskich klawesynistów:

J. B. Lully: Allemande i Gigue.

J. Dagincourt: „L'Étourdie".

F. Dandrieu: „Le Timpanon".

Arje z XVII wieku:

P. Guedron. Arja dworska za Henryka IV: Air de ballet „Aux plaisirs, aux délices, bergères".

C. Monteverdi: Arja z Scherzi musicali; „Maladetto sia l'aspetto".

J. B. Lully: Récit de la Galanterie „Soyez fidèle" de la mascarade „Le carnaval".

Récit et air de Diane de l'opera „Le triomphe de l'amour".

77-a:

César Franck: Chorał h Nr. 2 na organy.

J. Brahms: Trio Es op. 40 na fortepian, skrzypce i waltornię.

Sonata G op. 78 na skrzypce i fortepian.

78-a:

z udziałem orkiestry i chóru (w Wielkim Tygodniu):

H. Schütz: „Siedem słów Chrystusa na krzyżu" na głosy solowe, chór, orkiestrę i b. c. na organy.

A. Vivaldi: Concerto grosso d „L'estro Armonico".

J. S. Bach: Kantata „Christ lag in Todesbanden" na głosy solowe, chór i orkiestrę z b. c. na organy.

79-a:

(Paralele między muzyką dawną a współczesną):

Słowo wstępne—M. Kondracki.

G. B. Pergolese: Trio Sonata B na 2 skrzypiec i b. c. na wiolonczelę i klawesyn.

Arja „Soleva il traditore" z towarzyszeniem 2 skrzypiec i b. c.

J. S. Bach: Inwencje 2-głosowe C i B.

Preludjum i fuga c z I cz. „Wohltemperiertes Klavier".

E. de Caurroy: Première fantasie na 3 głosy (2 skrzypiec i wiolonczelę).

I. Strawinsky: Suite d'après de thèmes, fragments et morceaux de G. B. Pergolesi na skrzypce i fortepian.

A. Honegger. Sonatine na 2 skrzypiec.

P. Hindemith: „8 kanonów" op. 43, Nr. 2 na 2 głosy z towarzyszeniem instrumentów.

81-a:

(dla dzieci: małych i „dużych")

W. A. Mozart: Divertimento (K. V. Anh. Nr. 229 na 2 klarnety i fagot.

J. Haydn: Kinder-Symphonie na 8 dziecinnych instrumentów i orkiestrę smyczkową.

S. Moniuszko: Pieśni: Dziadek i Babka, Kotek, Rybka.

J. Kříčka: Bajka o nieposłusznych koźlętach.

K. Szymanowski: „Rymy dziecięce": Wizyta u krowy. Prosię, Myszy.

M. Czerepnin: Szkic op. 45 Nr. 7 na fagot i fortepian.

S. Prokofjew: Scherzo na 4 fagoty.

82-a:

(2 a połowa XVIII wieku)

De Caix D'Hervelois: Gavotte.

Milandre: Suita en Re na viola d'amore i b. c. na klawesyn.

C. Ph. F. Bach: Sonata A (Nr. VI z r. 1765) na klawesyn.

J. Christoph F. Bach; Sonata D (z r. 1789) na wiolonczelę i fortepian.

W. A. Mozart: Kwintet (z r. 1789) na klarnet, 2 skrzypiec, altówkę i wiolonczelę.

Chr. W. Gluck: Arja Klitemnestry z „Iphigénie en Aulide".

Arja Ifigenji z „Iphigénie en Tauride".

76-a i 80-a

audycje zorganizowane zostały łącznie z TOWARZYSTWEM WYDAWNICZEM MUZYKI POLSKIEJ:

J. Zarębski: Kwintet na fortepian, 2 skrzypiec, altówkę i wiolonczelę.

S. Moniuszko: Pieśni: Do oddalonej, Wybór, Rybka, Krakowiaczek.

H. Melcer: Parafraza na temat Moniuszki na skrzypce i fortepian.

A. Andrzejowski: Burlesque na skrzypce z fortepianem.

J. Maklakiewicz: Pieśń o burmistrzance.

T. Szeligowski: „Pieśni zielone": Lilje (ballada) i W Olszynce (sielanka).

T. Jarecki: Rondo op. 11 — Trio na skrzypce, wiolonczelę i fortepian.

3 utwory liryczne na fortepian: Rozstanie. Bajka, Szara godzina.

3 pieśni: Smutna księżniczka, W ciemnościach, Daj mi sny Twoje.

III Kwartet smyczkowy op. 25.

WYDAWNICTWO DAWNEJ MUZYKI POLSKIEJ

Ukazał się w druku nowy X zeszyt wydawnictwa:

Stanisław Sylwester Szarzyński: „Jesu, spes mea" Concerto de Deo a 3: Canto solo. 2 Violini con Basso d'Organo (e Violoncello)

Wydali z rękopisu z r. 1698 i opracowali; Adolf Chybiński i K. Sikorski (realizacja b. c.).

Partytura z głosami opracowanemi do użytku wykonawców.

Partję sopranu można wykonywać solo i chóralnie (unisono).

Stowarzyszenie Miłośników Dawnej Muzyki gromadzi coraz więcej rękopisów dawnej muzyki polskiej, pod kierunkiem Prof. Dr. A. Chybińskiego opracowując i przygotowując je do wydania drukiem. W tece Wydawnictwa Dawnej Muzyki Polskiej znajdują się między innemi:

Z muzyki instrumentalnej:

A. Jarzębskiego: Koncerty: „Tamburitta" na skrzypce, altówkę, wiolonczelę i b. c. na klawesyn.

„Nova casa" na 3 skrzypiec i b. c.

„Küstrinella" na 2 wiolonczele i b. c.

„Chromatica" na 2 skrzypiec, wiolonczelę i b. c.

M. Zieleńskiego: 3 Fantazje instrumentalne na zespoły kameralne.

A. Milwida: Symfonia.

Na chór a cappella:

M. Leopolita: „Msza Wielkanocna" na 5-o głos. chór mieszany.

Hymn rokoszan z r. 1607 na 6 głosów.

Diomedes Caton: Pieśni na chór a cappella.

B. Pękiel: Msze i motety.

Utwory wokalno-instrumentalne:

J. Różycki: „Magnificemus in cantico" Concerto na 2 soprany i bas z b. c. na organy.

P. Damian: „Veni Consolator" Concerto na sopran „clarino" i b. c. na organy.

M. Mielczewski: „Veni Domine" Concerto na 2 soprany i bas z b. c. na organy.

G. G. Gorczycki: „Illuxit sol" Concerto na 2 soprany, alt, tenor i bas z tow. 2 skrzypiec, alt., wioloncz.. kontrab. i organów (b. c.).

S. S. Szarzyński; „Litanje", „Completorium" i „Ave Regina".

Charśnicki: Concerto

M. Zieleński: „Communiones" i „Offertoria".

KONCERT DAWNEJ MUZYKI POLSKIEJ W PARYŻU.

Stowarzyszenie Młodych Muzyków Polaków w Paryżu w porozumieniu ze Stowarzyszeniem Miłośników Dawnej Muzyki w Warszawie zorganizowało Koncert dawnej muzyki polskiej w Paryżu dn. 9 lutego w Sali Pleyela. Wykonane były: Anonymus: „Duma" (na kwartet smyczkowy), Mielczewski: Canzona (na 2 skrzyp., wiolonczelę i b. c.), Tańce polskie (na klawesyn) J. Polaka i inne; Szarzyński: „Pariendo non gravaris" i „Jesu, spes mea" Concerto na głosy solowe z towarzyszeniem 2 skrzypiec i b. c.; Gorczycki: z „Missa Paschalis": Kyrie i Gloria, Wacław z Szamotuł. „Ego sum pastor bonus" i M. Zieleński: „Haec dies" i „In monte Oliveti" na chór a cappella.

„Camona" Mielczewskiego została również wykonana w Schola Cantorum na koncercie skrzypka Prof. E. Borrel'a.

OD REDAKCJI.

I.

Redakcja KWARTALNIKA MUZYCZNEGO zapowiedziała na wstępie do IX zeszytu, rozpoczynającego III rok istnienia naszego czasopisma, zwrócenie swej szczególnej uwagi m. in. na nierozwinięty dotychczas w KWARTALNIKU dział pedagogji muzycznej, pragnąc zająć się nim tak ze stanowiska zagadnień zasadniczych, jak i specjalnych, odnoszących się do z a w o d o w e g o szkolnictwa muzycznego wzgl. do zawodowego nauczania muzyki (poza szkolnictwem ogólnokształcącem). Zagadnienia muzycznej socjalogji, psychologji wychowawczej, pedagogiki, metodyki, dydaktyki i t. d., są tak bardzo obszernym i obecnie tak bardzo aktualnym zbiorem zagadnień, iż wymagają od nas wydania s e r j i poświęconych im zeszytów specjalnych KWARTALNIKA MUZYCZNEGO. Serję tę rozpoczynamy niniejszym podwójnym zeszytem, po którym nastąpią dalsze, w miarę napływu materjału, dającego się stopniowo ujmować pod pewne p r z e w o d n i e m y ś l i.

W tym celu redakcja KWARTALNIKA MUZYCZNEGO zwraca się do polskich pedagogów muzycznych z prośbą o współpracę w dziedzinie mało u nas uprawianej, jaką jest wymiana myśli na terenie pedagogji muzycznej. Osiągnięcie po pewnym czasie wspólnych l i n i j w y t y c z n y c h, k i e r u n k o w y c h, równać się będzie osiągnięciu tego kulturalnego dobra Rzeczypospolitej, które stanowi nasz wspólny cel.

Celem jednakże uniknięcia nieporozumień redakcja KWARTALNIKA MUZYCZNEGO zaznacza, iż wielkie znaczenie, jakie z natury rzeczy posiada cały zasób zagadnień z zakresu pedagogji muzycznej, wymaga, aby prace odnoszące się do tego działu odznaczały się wielką z w a r t o ś c i ą t r e ś c i i s y s t e m a t y c z n e m u j ę c i e m, stroniąc od wszelkich choćby najefektowniejszych i najbarwniejszych zwrotów literackich i błahych tematów. Jakkolwiek literacka strona nadsyłanych prac leżeć będzie zawsze w sferze naszych zainteresowań, to jednak ideałem naszym jest ś c i s ł a r z e c z o w o ś ć i p r o d u k t y w n o ś ć j a s n o s f o r m u ł o w a n y c h m y ś l i, p o d a n y c h w n a l e ż y t e j f o r m i e.

Prace należy nadsyłać na ręce redaktorów KWARTALNIKA MUZYCZNEGO pod następującemi adresami: Prof. Dr. Adolf Chybiński, Lwów, ul. Kalecza Nr. 20 lub Prof. Kazimierz Sikorski, Warszawa, ul. Korzeniowskiego Nr. 6 m. 25.

II.

W najbliższych zeszytach KWARTALNIKA MUZYCZNEGO zamieścimy następujące prace:

a) Z zakresu dawniejszej muzyki: D-ra Marji Szczepańskiej o twórczości Mikołaja Radomskiego z Radomia (wiek XV); D-ra Henryka Opieńskiego o naturaliźmie i ekspresjoniźmie w muzyce chóralnej XVI wieku; D-ra Adolfa Chybińskiego do biografji Sebastjana z Felsztyna i Wacława z Szamotoł (wiek XVI); D-ra Marji Szczepańskiej o muzyce lutniowej polskiej około r. 1600; tejże o Bartłomieju Pękielu (zm. 1670) jako kompozytorze lutniowym; D-ra Adolfa Chybińskiego o Janie Fabrycym z Żywca (wiek XVII); tegoż o tabulaturze organowej warszawskiej z XVII wieku; tegoż o twórczości Jacka Różyckiego i Stanisława Sylwestra Szarzyńskiego (wiek XVII i XVIII); Heleny Kasparkówny o polskiej mszy a cappella między r. 1670 i 1734; D-ra Łucjana Kamieńskiego o pewnej staropolskiej melodji i o polonezach z XVII i XVIII wieku; X. D-ra Hieronima Feichta do biografji Grzegorza Gerwazego Gorczyckiego (z. 1734); tegoż o nieznanym zbiorze polskich pieśni chóralnych z XVIII wieku; D-ra Henryka Opieńskiego o nieznanej symfonji Dankowskiego z końca XVIII wieku; Pawła Brunolda o dawnym instrumencie zwanym „la vielle"; Emila Borrela o ozdobnikach w dziełach J. Tartiniego — i t. d.

b) Z zakresu nowszej muzyki: D-ra Henryka Opieńskiego o zbiorze polonezów z r. 1820; D-ra Ludwika Bronarskiego o korespondencji rodziny Chopina w sprawie pośmiertnego wydania pieśni; tegoż z zakresu harmoniki Chopina; D-ra Branisławy Wójcik-Keuprulian o technice warjacyjnej Chopina; tejże o preludjach Chopina, Skrjabina i Debussy'ego; D-ra Adolfa Chybińskiego o pewnych wpływach Schuberta w dziełach Chopina; tegoż o nieznanych lwowskich autografach Fr. Liszta i innych muzyków; D-ra Zofji Lissa o harmonice Gustawa Mahlera; D-ra Henryka Opieńskiego o korespondencji muzycznej Mieczysława Karłowicza; Feliksa Sachsego o „Stanisławie i Annie Oświecimach" Mieczysława Karłowicza; D-ra Adolfa Chybińskiego o ostatnich latach Mieczysława Karłowicza; D-ra Stefanji Łobaczewskiej o utworach fortepianowych Karola Szymanowskiego; D-ra Seweryna Barbaga o liryce wokalnej Karola Szymanowskiego; D-ra Adama Sołtysa o symfonicznej i operowej twórczości Karola Szymanowskiego; X. D-ra Hieronima Feichta o utworach religijnych Karola Szymanow-

skiego; D-ra Stefanji Łobaczewskiej o Karolu Szymanowskim jako pisarzu muzycznym; D-ra Józefa Kofflera o technice 12-tonowej i o reformie pisowni w muzyce atonalnej; Michała Kondrackiego o melodjach ludowych jako materjale dla twórczości kompozytorskiej — i t. d.

c) Z innych działów: Juljana Pulikowskiego o istocie i zadaniach badań psychologicznych nad muzyką ludów prymitywnych; tegoż o pieśni ludowej w stosunku do muzykologji; tegoż o sześciu pieśniach ludowych śląskich z r. 1819; Heleny Windakiewiczowej z badań nad polskiemi melodjami ludowemi; X. Władysława Skierkowskiego o muzykalności ludu polskiego w Puszczy Kurpiowskiej; Michała Kondrackiego o współczesnej muzyce ludowej na Podhalu i w Żywiecczyźnie; D-ra Adolfa Chybińskiego o muzykalności ludu polskiego na Podhalu; George Breazul'a o melodjach tanecznych ludu rumuńskiego; Haikki Klemettiego o tańcu finlandzkim zwanym „polska"; Józefa Wihtolsa o pieśni ludowej na Łotwie; D-ra Zofji Lissa o charakterystyce tonacyj; Juljana Pulikowskiego o sposobie notowania irracjonalnych rodzajów taktu; tegoż o badaniach barwy i tonu i ich znaczeniu dla psychologji i estetyki muzyki; X. D-ra Hieronima Feichta o nauczaniu historji muzyki w wyższej szkole muzycznej; Juljana Pulikowskiego o nowem usystematyzowaniu muzykologji; D-ra Adolfa Chybińskiego w kwestji muzykologji w Polsce; D-ra Karola Huttera o muzykologji w Czechach; D-ra Józefa Mantuaniego o muzykologji w Jugosławji — i t. d.

d) Referaty krytyczne: D-ra Seweryna Barbaga, D-ra Ludwika Bronarshiego, D-ra Adolfa Chybińskiego, Izydora Freiheitera, D-ra Łucjana Kamieńskiego, D-ra Józefa Kofflera, D-ra Zofji Lissa, D-ra Stefanji Łobaczewskiej, Juljana Pulikowskiego, Bronisława Romaniszyna, D-ra Adama Sołtysa, Wasyla Spassowa, D-ra Marji Szczepańskiej, D-ra Bronisławy Wójcik-Keuprulian i innych.

TREŚĆ ZESZYTU:

Materjały historyczne:

Sprawozdania:

Revue trimestrielle de musique

(théorie, histoire et ethnographie musicales).

PUBLICATION

DE LA SOCIÉTÉ DES AMIS DE LA MUSIQUE ANCIENNE

A VARSOVIE

Rédacteurs en chef:

Dr. A. CHYBIŃSKI et K. SIKORSKI

Varsovie — Okólnik 1.

Nr. 10—11 JANVIER — AVRIL 1931

TABLE DES MATIÈRES:

Matériaux historiques:

Comptes rendus: